

НАРВСКИЙ КОЛЛЕДЖ ТАРТУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
ЛЕКТОРАТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Анна Пестова

**ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ I ШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ
ПРИ ЧТЕНИИ ВСЛУХ И ПРО СЕБЯ**

Магистерская работа

Руководитель: доцент Елена Нымм (PhD)

Нарва 2016

Kinnitus

Mina, Anna Pestova, kinnitan, et olen ise kirjutanud selle magistritöö teemal: „I kooliastme õpilaste tekstidest arusaaminevaljustija omaetelugemisel.“

Anna Pestova

23.05.16

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Anna Pestova (sünnikuupäev 18.09.1987)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

I kooliastme õpilaste tekstidest arusaaminevaljustija omaetelugemisel,

mille juhendaja on Jelena Nõmm,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Narvas,

23.05.2016.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
1.1. Механизмы осмысления текста при чтении.....	9
1.1.1. Когнитивный подход Т. А. ван Дейка и В. Кинча.	9
1.1.2. Психолингвистическая традиция изучения понимания связного текста.	12
1.1.3. Семиотическая традиция изучения вопросов понимания текста.	15
1.1.4. Выводы.....	17
1.2. Чтение вслух и про себя: общая характеристика.....	18
1.2.1. Чтение вслух.	19
1.2.2. Формирование навыка чтения вслух.....	19
1.2.3. Чтение про себя.	20
1.2.4. Формирование навыка чтения про себя.....	21
1.2.5. Выводы.....	22
ГЛАВА 2. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ И МОЛЧАЛИВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	23
2.1. Нейропсихологическая традиция изучения навыка чтения.	23
2.2. Логопедическая традиция изучения навыка чтения.....	28
2.3. Педагогическая традиция диагностики навыка чтения.	31
2.4. Выводы.....	36
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ ПОНИМАНИЕМ ТЕКСТА УЧЕНИКАМИ И ИСПОЛЬЗОВАННЫМ ВИДОМ ЧТЕНИЯ (ЧТЕНИЕ ВСЛУХ ИЛИ ПРО СЕБЯ).....	37
3.1. Методика исследования.	37
3.1.1. Цель и задачи педагогического эксперимента.	37
3.1.2. Тестовый инструментарий: содержание и обоснование тестовых заданий.	37
3.1.3. Выборка.....	42
3.1.4. Порядок проведения и обработка результатов эксперимента.	43
3.2. Описание и анализ результатов эксперимента.	44
3.3. Выводы.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
RESÜMEE	57
ЛИТЕРАТУРА	59

Приложение 1. Образец тестовых заданий по прочитанному про себя тексту «Кто такой дирижер и зачем он нужен?».....	59
Приложение 2. Образец тестовых заданий по прочитанному вслух тексту «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?»	65
Приложение 3. Образец тестовых заданий по прочитанному вслух рассказу «Кто Хозяин?».....	67
Приложение 4. Тестовые задания по прочитанному про себя рассказу «Сыновья».....	69

ВВЕДЕНИЕ

Обучение чтению и совершенствование навыка чтения является одной из важнейших задач начальной школы. В новой «Государственной учебной программе для основной школы» (2010) говорится, что школьник, окончивший третий класс, должен уметь полноценно читать и понимать прочитанное как вслух, так и про себя (Программа).

Анализ учебной и методической литературы свидетельствует, что в школьном курсе обучения чтению основной акцент ставится на овладении навыком чтения вслух. Вопросы обучения детей чтению вслух обсуждаются в различных методических рекомендациях и учебниках достаточно подробно. Говорить о том, что вопросы чтения про себя раскрыты в методических пособиях с той же полнотой, нельзя.

В то же время навык молчаливого чтения¹ текста оказывается не менее (а, возможно, и более) востребованным в школе и в дальнейшей жизни ученика. Помня о том, что осознанность чтения является главным компонентом сформированного навыка чтения, научный интерес вызывает вопрос: насколько хорошо у учеников третьего класса развит навык чтения про себя, зависит ли понимание прочитанного от того, как прочитан текст: вслух или про себя, если да — то каким образом. В методической литературе высказывалось предположение о том, что прочитанный про себя текст ученики понимают лучше, чем прочитанный вслух текст (см.: Майорова; Молочева). Предварительные данные, подтверждающие этот тезис, были получены Ю. А. Майоровой, однако исследователя интересовало сопоставление понимания общего смысла текстов, прочитанных шепотом и про себя (см. Майорова). Категория «общий смысл текста» покрывала как предметное содержание, так и подтекст, что свидетельствует об отсутствии дифференцированного подхода к анализу категории понимания текста (Майорова: 139). На наш взгляд, тезис о лучшем понимании учениками начальной школы текста, прочитанного про себя, нуждается в дальнейшей проверке и уточнении.

Таким образом, актуальность выбранной темы обусловлена недостаточной освещенностью проблемы обучения чтению про себя, существующими лакунами в традиции изучения вопросов понимания прочитанного вслух и про себя текста, а также значимостью полученных результатов для педагогической практики. Рабочей гипотезой

¹ В настоящий момент в методической литературе используются различные термины для обозначения чтения про себя: молчаливое чтение, чтение молча, иногда — «чтение глазами». В дальнейшем в нашей работе мы будем использовать термины «чтение про себя» и «молчаливое чтение» как синонимы.

нашего исследования стало предположение о том, что при чтении про себя ученики извлекают больше информации из текста, чем при чтении вслух.

Цель работы — выяснить, насколько полно и точно воспринимают и понимают текст учащиеся третьих классов при чтении вслух и чтении про себя, имеется ли корреляция между пониманием прочитанного и способом чтения (вслух и про себя).

Отсюда вытекают следующие исследовательские задачи:

1. провести изучение научной и методической литературы по теме исследования, написать обзор истории изучения чтения как речевой деятельности, составить краткий обзор истории методики обучения чтению;
2. провести подготовку к эмпирическому исследованию: разработать методику констатирующего эксперимента, инициировать выборку, согласовать проведение эксперимента со школьной администрацией и родителями учеников;
3. провести эксперимент, в ходе которого ученики должны будут прочитать текст вслух и про себя, а также выполнить в письменной форме задания теста на проверку понимания содержания текстов;
4. обработать результаты исследования, провести количественный² и качественный анализ полученных результатов, сделать выводы;
5. сформулировать методические выводы по итогам исследования.

Магистерская работа состоит из трех глав: В первой главе рассматривается традиция изучения чтения как вида речевой деятельности. Описаны основные достижения современной науки в исследовании вопросов понимания читателем связного текста. В главе также рассказывается об основных различиях в осуществлении чтения вслух и про себя. Во второй главе рассмотрены разные методические подходы к исследованию навыков чтения вслух и молчаливого чтения у младших школьников. В третьей главе представлена методика педагогического эксперимента, использованного в данной работе, дано обоснование исследовательской методики, представлены полученные в ходе эксперимента результаты и дана их интерпретация.

² Автор работы выражает благодарность канд. физ.-математ. наук Игорю Николаевичу Костюкевичу за консультирование и помощь в проведении статистического анализа полученных в ходе эксперимента данных.

ГЛАВА 1

ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Психолингвистика рассматривает чтение как один из видов речевой деятельности, наряду с говорением, слушанием и письмом. В. А. Ковшиков и В. П. Пухов в своей книге отмечают, что чтение является одним из основных видов речевой деятельности. Исследователи обращают внимание на ряд важных функций, которые выполняет данная форма реализации речевой деятельности в нашей жизни. Чтение участвует в сохранении и передаче социального опыта человечества. Немаловажна его роль в познавательной деятельности: в обучении и воспитании ребенка, в формировании его личности, а также и в образовании человека зрелого возраста. «Чтение как речевая деятельность стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывает благотворное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение и общественную деятельность» (Ковшиков, Пухов).

Авторы акцентируют внимание на основной стратегии чтения: «Читающий попеременно осуществляет то „забегание“ вперед по строке, к последующему слову (словам), на основе чего происходит „угадывание“, создание смысловых „гипотез“ („вероятностное прогнозирование“ читаемого), то возвращается назад к ранее прочитанному, в ходе которого сверяет первоначально возникшую гипотезу с написанным, и только тогда декодирует значение слова. Такая стратегия чтения, заключающаяся в забегании вперед („антиципация“) и в возвращении назад (сличение, контроль), обеспечивается сложным актом движения глаз» (Ковшиков, Пухов).

Исследовавшая нарушения в овладении навыком чтения Р. Лалаева также упоминает про движение глаз во время чтения. Автор пишет о том, что движение глаз опытного чтеца происходит быстрыми скачками, от одной остановки к другой, не только вперед (вправо), но и назад. Возвращение к ранее прочитанному носит название регрессии. Восприятие слов читаемого текста происходит в момент остановки глаз на строке (Лалаева: 3).

Р. Лалаева справедливо указывает, что в процессе чтения можно выделить две стороны: техническую и смысловую, последняя является основной целью процесса чтения. Между этими сторонами существует неразрывная связь. Процесс понимания прочитанного, в свою очередь, определяется характером восприятия. «С другой стороны, процесс

зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного» (Лалаева: 3).

1.1. Механизмы осмысления текста при чтении.

В процессе чтения происходит прием и обработка читателем сообщения в виде письменного текста. Понимание текста является неотъемлемой частью нашей коммуникации, обучения и развития в целом. Вопросами изучения механизмов понимания текста занимаются ученые разных научных направлений: психолингвистики, когнитивной лингвистики, герменевтики, семиотики, педагогики и др.

Один из зачинателей психолингвистических исследований в России А. А. Леонтьев еще в 1967 г. писал, что «понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» (Леонтьев: 141). Таким образом, для того, чтобы уловить и усвоить смысл текста, человек переводит его в любую удобную для него форму минитекста: резюме, аннотация, реферат, набор ключевых слов (Леонтьев: 141). Рассматривая понимание текста, исследователь также вводит такое понятие как *образ содержания текста*: «Образ содержания текста — это некоторый итог или конечный результат понимания текста. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны» (Леонтьев: 142). Человек приходит к смыслу текста через его содержание, что и является основой понимания текста.

1.1.1. Когнитивный подход Т. А. ван Дейка и В. Кинча.

В 1970–1980-е гг. в недрах когнитивной лингвистики под влиянием общего интереса к вопросам изучения дискурсивных практик складывается стратегическая модель понимания связного текста. Ее создателями стали зарубежные ученые — лингвист Т. А. ван Дейк и психолог В. Кинч. В книге «Стратегии понимания связного текста»³ (1983) исследователи полагают, что понимание представляет собой не только обработку и толкование получаемых данных, но и использование внутренней, когнитивной информации (Ван Дейк, Кинч).

По мнению авторов, люди, понимающие какие-либо события, происходящие в реальности, или речевые события, могут создать представления о них в уме только тогда, когда имеют общие представления об этих событиях. Кроме того, и слушающий, и

³ В оригинале название работы выглядит следующим образом — „Strategies of Discourse Comprehension”.

рассказывающий могут обладать и другой «когнитивной информацией»: это различные установки, мнения, цели и личное отношение к происходящим событиям. Авторы считают, что в процессе понимания происходит не только обработка и перевод информации, но и активная работа с внутренней когнитивной информацией (Ван Дейк, Кинч).

Исследователи также отмечают, что восприятие и понимание не могут возникать из неоткуда и существовать сами по себе. Восприятие и понимание каких-либо событий происходит внутри «сложных ситуаций и социальных контекстов» (Ван Дейк, Кинч). Понимание говорит нам о том, что человек способен использовать информацию о связи между событиями и ситуациями. В процессе понимания реципиент использует или конструирует информацию о взаимосвязях между событиями и ситуациями. Это означает, что понимающий оперирует тремя видами данных: «информацией о самих событиях, информацией о ситуациях или контексте и информацией о когнитивных пресуппозициях» (Ван Дейк, Кинч).

В процессе обработки информации, содержащейся в связном тексте, читатель опирается на разные стратегии понимания. В своей работе Т. А. ван Дейк и В. Кинч подробно описывают эти стратегии.

- 1. Пропозиционные стратегии.** Пропозиции конструируются на основе значений слов, заложенных в семантической памяти, и синтаксических структур предложений. Предполагается, что одно простое предложение выражает одну пропозицию.
- 2. Стратегии локальной когерентности (связности).** Основная задача понимания на этом этапе — конструирование локальной связности. Под стратегическим установлением локальной когерентности понимается возможность пользователя языка искать и находить потенциальные связи между фактами, которые обозначены в пропозициях. «Часто соотнесенные таким образом факты обозначают тождественные референты: индивидуальные объекты или лица» (Ван Дейк, Кинч). Установления связности происходит в кратковременной памяти в рамках макропропозиции.
- 3. Макростратегии.** С помощью данных стратегий образуются макропропозиции, которые могут связываться в последовательности. Несколько уровней макропропозиций могут образовать *макроструктуру* текста, которая обычно обозначает суть, общее содержание, тему текста.

По мнению авторов, макростратегии отличаются гибкостью и имеют эвристический характер. Это означает, что пользователь языка может догадаться о теме текста уже после получения минимальной информации из первых пропозиций. «Догадку может подтвердить самая различная информация: заглавие, тематические слова, тематические первые предложения, знание о вытекающих глобальных событиях или действиях и информация из контекста» (Ван Дейк, Кинч).

4. Схематические стратегии. «Во многих типах дискурса проявляется традиционная, культурно-обусловленная схематическая структура — одна из высших форм, организующая макропропозиции (глобальное содержание текста)» (Ван Дейк, Кинч). Например, в рассказах часто присутствует нарративная схема, состоящая из завязки, кульминации и развязки. Авторы называют данные схемы суперструктурами текста. Пользователи языка управляют данными структурами стратегическим путем. По мнению исследователей, читатель активирует соответствующую суперструктуру в своей памяти уже после опознавания в тексте или контексте первого намека на нее (Ван Дейк, Кинч).

5. Продукционные стратегии. В каждый момент понимания продукционного процесса и слушающий, и говорящий обладают различного рода информацией, поэтому релевантные стратегии также неодинаковы. Это значит, что читатель или слушатель должны представить себе тему разговора, в то время как говорящий уже знает, о чем пойдет речь, если это не является спонтанным разговором.

«Следовательно, главной задачей говорящего является построение такой макроструктуры, как семантический *план* текста, состоящий из элементов общего знания и, в особенности из элементов ситуационной модели» (Ван Дейк, Кинч).

Т. А. ван Дейк и В. Кинч указывают, что воспринимающий текст слушатель или читатель в процессе его осмысления реконструирует модель ситуации, заложенную в тексте. Понимание этой ситуации лежит в основе понимания текста (Ван Дейк, Кинч). Авторы справедливо отмечают, что целью понимания связного текста является запоминание его содержания (Ван Дейк, Кинч). Усвоенная модель ситуации текста становится основой для кодирования нового опыта и его перевода в ячейки памяти (Ван Дейк, Кинч). Стратегическая модель понимания связного текста Т. А. ван Дейка и В. Кинча оказала определяющее влияние на последующее изучение этих вопросов в психолингвистике.

1.1.2. Психолингвистическая традиция изучения понимания связного текста.

Эстонский исследователь К. Карлеп в своей книге «Психолингвистика и обучение родному языку»⁴ (1998) воспроизводит теорию Т. А. ван Дейка и В. Кинча о когнитивных стратегиях восприятия текста. В описании когнитивных стратегий автор отмечает значимость восприятия, как отдельных предложений, так и структуры текста. Немаловажным считается и составление семантического плана текста, куда входят знания слушающего, знание контекста, ситуации общения, прагматический аспект и т.д. (Karler: 170).

По мнению К. Карлепа, только после рассмотрения различных видов восприятия текста мы можем говорить о психолингвистическом аспекте понимания текстовых заданий. В книге автор отмечает, что текст заданий учебника является специфичным только в плане содержания. Само по себе восприятие и понимание текста не относится к какой-то конкретной области (математика или какая-либо другая), а является предметом изучения психолингвистики.

Вслед за Т. А. ван Дейком и В. Кинчем, К. Карлеп отмечает, что при понимании связного текста необходимо сначала проанализировать базу текста, а затем уже создать модель ситуации. Успешность этого этапа поможет ученику ответить на поставленные вопросы по возникшей ситуации или описать ее в рассказе.

Автор описывает для примера ситуационную модель из математической области, которая обучает детей составу числа, а также сложению и вычитанию. Автор выделяет три этапа решения текстовых заданий, касающихся данной темы:

- осознание действий (изучается база практических действий и математических рассказов);
- тренировка действий (упражнения в таких действиях как сложение, вычитание, умножение и деление);
- выбор действий в зависимости от условий (решение текстового задания) (Karler: 179).

В целом, автор в главе, посвященной пониманию текста, уделяет больше всего внимания пониманию текстовых заданий по математике, приводя примеры конкретных задач и описания, как с ними справляться.

⁴ В оригинале название книги — „Psühholingvistika ja emakeeleõpetus“ (1998).

Стратегическая модель понимания текста косвенным образом находит отражение и в попытках психолингвистов вычленировать уровни восприятия и понимания текста. Так, в статье О. С. Зорькиной «О психолингвистическом подходе к изучению текста» (2003) автор выделяет такие два уровня: низший (сенсорный) и высший (смысловой) (Зорькина). Иерархичность осмысления текста происходит в поэтапном переходе от понимания значений отдельных слов к пониманию смысла целых высказываний, затем происходит осмысление общей идеи текста. Процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, затем происходит выдвижение гипотез и потом переходит на более низкие уровни — «сенсорный (распознавание звуков), лексический (восприятие отдельных слов) и синтаксический (восприятие смысла отдельных предложений). То есть реальный процесс понимания текста не совпадает с тем порядком, в котором поступает информация» (Зорькина). Условно их можно назвать микроуровнями, поскольку они воспроизводят внутреннюю структуру текста. В статье О. С. Зорькиной мы видим попытку совместить подходы с точки зрения синхронии и диахронии к уровням восприятия и понимания текста.

В своей книге «Психолингвистика» (2010) О. И. Уланович, вслед за А. А. Леонтьевым, разводит понятия *содержание* и *смысл текста*, говоря о его понимании. Однако в представлении автора о смысле текста тоже заметно влияние стратегической модели Т. А. ван Дейка и В. Кинча. О. И. Уланович описывает смысл текста в виде следующей формулы: «Смысл текста = содержание текста + коммуникативный контекст. Где последний является фрагментом действительности, закодированной в тексте, отсылкой к какой-либо реальной ситуации со всеми предполагаемыми идеальными условиями» (Уланович: 139).

О. И. Уланович выделяет несколько уровней смысла текста, которые определяют глубину понимания сообщения: 1) *нулевой уровень*, на котором происходит понимание собственно содержания самого текста как цепочки действий, сцен, эпизодов; 2) *уровень общего смысла* считается первым уровнем, здесь предполагается установление причинно-следственных связей через нахождение соответствий языковых и логических категорий; 3) *выявление скрытого смысла* происходит посредством рассмотрения авторского слога, стиля; 4) *установление глубинного смысла* ограничено богатством индивидуального опыта реципиента (Уланович: 139).

Более того автор отмечает, что чаще всего понимание текста ребенком ограничивается нулевым уровнем: «Нулевым уровнем является понимание собственно содержания текста

как цепочки действий, сцен, эпизодов, установление между содержательными элементами пространственно-временных отношений» (Уланович: 139).

В работе И. Н. Кавинкиной «Психолингвистика» (2010) также мы можем обнаружить заимствование идей Т. А. ван Дейка и В. Кинча. Автор пишет о существующих структурных опорах для понимания текста. При этом И. Н. Кавинкина сначала говорит о восприятии текста, отмечая, что «восприятие разворачивается на двух ступенях — собственно восприятие и понимание. Понимание — это расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком» (Кавинкина: 130–131). Автор повторяет идеи зарубежных лингвистов о том, что необходимым условием для понимания текста являются знания человека о мире, о действительности.

При рассмотрении различных концепций понимания текста И. Н. Кавинкина в своей книге останавливается на концепции «структурные опоры понимания текста». Основной мыслью данной концепции является то, что существует некоторое небольшое количество слов, благодаря знанию и пониманию которых мы можем понимать заданный текст (Кавинкина: 131). К таким опорам мы можем отнести *заголовок* и *ключевые слова*. Однако существуют некоторые ситуации, в которых заголовок и ключевые слова не будут считаться опорами. Например:

- если реципиент не носитель данного языка;
- если его речевой и неречевой опыт не позволяют ему создавать проекцию текста;
- если у реципиента патология речи (Кавинкина: 131).

Еще одной важнейшей опорой текста, вслед за Т. А. ван Дейком и В. Кинчем, И. Н. Кавинкина считает *ситуацию*. Автор объясняет это следующим образом: «Когда ситуация наиболее типична, предельно понятна — она быстрее восстанавливается в нашей памяти и вербализуется. И наоборот, незаданность, размытость ситуации требует, во-первых, первичного восприятия всего текста, во-вторых, формирования собственной гипотезы о его смысле на основе увязывания текстовой информации с собственными знаниями и представлениями, в-третьих, выхода на образ конкретной ситуации, в-четвертых, вербализации восполненной эллиптической ситуации» (Кавинкина: 132). В этом объяснении мы также можем увидеть, какие этапы, с точки зрения автора, выделяются в самом процессе понимания текста. Аргументы, которые приводит исследователь, отсылают читателя опять же к работе Т. А. ван Дейка и В. Кинча.

Подход к описанию понимания текста, воспроизведенный в книге И. Кавинкиной, несколько отличается от подхода О. И. Уланович, что говорит об актуальности для этих

авторов разных фрагментов концепции Т. А. ван Дейка и В. Кинча. И. Н. Кавинкина рассматривает процесс понимания текста не с точки зрения синхронии, как О. И. Уланович, а с позиций диахронии. Она не выделяет отдельные уровни понимания текста, а обращает внимание на то, что помогает читателю воспринять и понять текст.

1.1.3. Семиотическая традиция изучения вопросов понимания текста.

Во второй половине XX века параллельно и во взаимосвязи с развитием концепции понимания связного текста в лингвистике складывается богатая семиотическая традиция изучения диалога автора и читателя текста и процессов интерпретации заложенных в тексте смыслов. Как на наиболее значимые в этой области работы можно указать на «Структуру художественного текста» (1970) Ю. М. Лотмана и статью Ю. И. Левина «О типологии непонимания текста» (1981).

В русле этой традиции российский филолог, основатель тверской герменевтической школы Г. И. Богин в 1986 г. предлагает трехуровневую модель понимания смысла текста, которая соотносится с развитием рецептивных способностей читателя.

1. **Семантизирующее понимание.** Здесь происходит раскодировка единиц текста, выступающих в знаковой функции. Этот тип понимания часто возникает при проблемах восприятия смысла текста. Например, когда читатель встречается в тексте с незнакомым для него словом.
2. **Когнитивное понимание.** Данный тип понимания встречается при преодолении трудностей в понимании самого содержания текста. При помощи представленных в тексте «предикаций» необходимо понять обобщенный смысл текста (Богин: 15).
3. **Распредмечивающее понимание.** Данный тип понимания часто направлен на художественные тексты. На данном этапе происходит сопоставление прочитанного текста с мыслями и представлениями читающего. «Распредметить» означает перенести на текст мысли читающего. То есть понимание текста происходит на уровне понимания его глубинного смысла (Богин: 15).

Опираясь на модель Г. И. Богина, Е. В. Шелестюк в статье 2010 г. описывает процесс смыслового восприятия текста как состоящий из семи этапов:

1. **Первичная интерпретация.** Первичная интерпретация данной модели включает в себя восприятие текста согласно установкам, жизненному опыту и знаниям реципиента, а также его знания об авторе текста и о самом произведении. Роль в первичной интерпретации играет мотив и установка чтения. Мотивом может быть

познавательный интерес, желание найти ответы на актуальные для человека вопросы, любопытство, исследовательский интерес и другие субъективные мотивы. Установка является составляющей ряда отношений: к самому процессу восприятия и обстановке, к тексту или его автору, а также к предъявителю текста (Шелестюк: 86).

2. **Чтение.** Возможны две стратегии чтения: «сканнинг» и «скимминг». Первая стратегия предполагает внимательное и добросовестное чтение текста с целью понимания авторского замысла, вторая же — это беглый анализ содержания текста. Выбор стратегии текста непосредственно влияет на качество понимания текста. В случае сканнинга содержание текста будет воспринято более или менее адекватно. В случае скимминга информация фильтруется, непонятные, сложные, по мнению реципиента, факты игнорируются, а необходимые и правильные, с точки зрения читателя, остаются в центре внимания (Шелестюк: 86).
3. **Семантизирующее понимание.** На данном этапе предполагается понимание значения знаков, входящих в высказывание, а также улавливание смысла отдельных высказываний. Такой вид понимания встречается у реципиента, читающего текст на малознакомом ему языке, если в тексте присутствует множество незнакомых терминов, если текст в целом сложен для восприятия. При адекватном понимании на данном уровне реципиент способен передать содержание словами текста с небольшими изменениями или пересказать его близко к тексту (Шелестюк: 86).
4. **Когнитивное понимание.** Автор отмечает, что когнитивный уровень понимания предполагает осмысление содержания текста как совокупности высказываний и фразовых единств, а также осознание логических связей между ними. Данный уровень понимания характерен для усвоения новой и сложной в когнитивном отношении информации. Понимание текста на когнитивном уровне предполагает способность передать информацию своими словами (Шелестюк: 86).
5. **Вторичная интерпретация.** Вторичная интерпретация подразумевает толкование, трактовку, творческий анализ и синтез текста, диалог читателя с автором, когда смысл «приращается» путем творческого домысливания, которое опирается на личный «эстетический» опыт читателя. В процессе вторичной интерпретации человек проецирует свои представления и переживания на объекты, подлежащие обсуждению, на авторские изложение, описание и рассуждение, связанные с этими объектами, на оценки автора, а также на формальные свойства текста. «Для адекватного понимания смысла текста, однако, субъективные „побочные“ смыслы читателя должны быть по возможности устранены, таким образом, понимание

достигается при очищении реконструируемого смысла текста от несущественных персональных ассоциаций реципиента» (Шелестюк: 87).

6. **Распредмечивающее понимание.** Качественная вторичная интерпретация ведет к распредмечивающему пониманию, под которым предполагается понимание смысла текста как единого образования «в совокупности эксплицитного и имплицитного, денотативного и коннотативного компонентов» (Шелестюк: 87). Данный уровень понимания достигается в результате «аналитико-синтетического» чтения текста, когда делаются выводы о смысле текста. Способность разъяснить смысл текста должна подкрепляться примерами из текста, тогда возможно говорить об адекватном понимании на данном уровне. Достижение распредмечивающего уровня понимания говорит о том, что реципиент готов согласиться с идеями текста, либо аргументировано возразить. Данный уровень понимания практически соприкасается с осмыслением (Шелестюк: 88–89).
7. **Осмысление.** «Осмысление — это внутренняя формулировка своего отношения к содержанию и смыслу текста и интенциям этого смысла в категориально-ценностную иерархию реципиента» (Шелестюк: 88). В процессе осмысления субъект интегрирует проанализированное и понятное для него содержание в свою картину мира и систему ценностей. Далее осмысление любого содержания приводит к сравнению личности с ценностями определенных социальных общностей. Осмысление текста зависит от того, как прошли предыдущие фазы понимания. Если чтение и интерпретация привели к правильному пониманию, то и осмысление пройдет по замыслу автора, если нет — структура текста встроится в категории реципиента в искаженном виде (Шелестюк: 88).

1.1.4. Выводы.

Мы сделали краткий обзор разных подходов к изучению вопросов понимания связного текста. Однако уже из этого обзора видно, что разные исследовательские традиции не существуют изолированно друг от друга, ученые творчески перерабатывают опыт и результаты предшествующих исследований. Из анализа исследовательских работ по этой теме заметно, что определяющее влияние на становление психолингвистической традиции в изучении понимания текста оказала стратегическая модель Т. А. ван Дейка и В. Кинча. Исследователи выделили и описали пять когнитивных стратегий восприятия и понимания текста. Опираясь на эти стратегии, эстонский психолингвист К. Карлеп в своей работе

уделяет внимание анализу понимания текстовых заданий в математической области, но отмечает, что выделенные стратегии можно перенести и на понимание любого текста.

В то же время в психолингвистической концепции уровневого восприятия и понимания текста заметно влияние теории герменевта и семиотика Г. И Богина. Г. И. Богин выделил три ступени в понимании текста: семантизирующее понимание, когнитивное понимание и распредмечивающее. Их соотношение с уровнями осмысления текста в психолингвистической концепции выглядит следующим образом: семантизирующее понимание соответствует нулевому уровню, когнитивное понимание — уровню общего смысла, а распредмечивающее понимание соотносится с выявлением в прочитанном тексте скрытого и глубинного смысла.

На основе теории Г. И Богина А. Е. Шелестюк создал свою модель осмысления связного текста, состоящую уже из семи этапов. В соответствии с общими семиотическими идеями, исследователь говорит о множественности интерпретаций текста, подразделяя восприятие и осмысление текста на два этапа: первичную и вторичную интерпретацию. Первая уточняется в процессе чтения, семантизирующего и когнитивного понимания. А вторичная интерпретация текста, которая осуществляется уже после ознакомления со всем текстом, предполагает распредмечивающее понимание и осмысление текста.

Психолингвисты, наряду с использованием уровневой модели понимания текста, говорят также о существовании в тексте различных «помощников» для читателей, это так называемые опорные конструкции текста. К ним можно отнести ключевые слова, заголовок текста и т.д.

Краткий обзор исследовательской традиции изучения понимания читателем связного текста демонстрирует, что ученые достаточно близки в своих взглядах на процесс понимания текста. Несмотря на то, что авторы выделяют разные уровни понимания, мы видим, что семиотические и психолингвистические концепции можно соотнести друг с другом, обнаружив как общие черты, так и различия.

1.2. Чтение вслух и про себя: общая характеристика.

Младшим школьникам необходимо в полном объеме обучиться чтению вслух и про себя, но эти два вида чтения осуществляются с помощью различных механизмов и выполняют разные функции. Поэтому при обучении детей стоит помнить об этих различиях для получения правильного и эффективного результата.

1.2.1. Чтение вслух.

Как правило, овладение навыком чтения начинается с обучения чтению вслух. Поэтому большое внимание следует уделить этому виду чтения при обучении младших школьников, поскольку только при полноценном чтении вслух школьники смогут беспрепятственно перейти к чтению про себя.

«Задача чтения вслух состоит в том, чтобы слушатель понял содержание читаемого текста. Оно в подавляющем большинстве случаев предполагает слушателя. Это чтение для других» (Егоров: 21). Как мы знаем, чтение для других должно быть громким, выразительным и понятным. Здесь перед чтецом возникает непростая задача: ему необходимо понять мысль автора, а также найти способы наилучшего выражения ее в произнесении. При передаче мыслей и чувств автора чтецу необходимо учитывать конструкцию предложений и каждый раз выбирать правильную интонацию, вытекающую из самого текста. Это значит, что чтецу при громком чтении необходимо анализировать текст не только по содержанию, но и по форме (Егоров: 21).

М. Рогачева в своей статье также указывает, что чтение вслух обслуживает, прежде всего, слушающего, а не читающего. В школьном обучении оно помогает развитию орфоэпической грамотности, формированию навыков восприятия и воспроизведения интонационного строя речи, обогащению словарного запаса, совершенствованию устной и письменной речи школьника (Рогачева).

1.2.2. Формирование навыка чтения вслух.

Т. Г. Егоров в своей книге «Психология овладения навыком чтения» (1953) указывает, что в процессе формирования у человека различных навыков можно выделить несколько этапов: аналитический этап, синтетический этап и этап автоматизации (Егоров: 27). На первом этапе происходит объединение частей целого, второй этап характеризуется присутствием уже накопленного опыта на первом этапе, третий этап закрепляет те связи, которые сформировались на первых двух этапах овладения навыком (Егоров: 27).

В связи с этим автор описывает процесс овладения навыком чтения как состоящий из четырех ступеней в рамках указанных этапов. Таким образом, *на аналитическом этапе* автор выделяет две ступени:

- **Степень овладения буквенными обозначениями.** Типичным на данной ступени является то, что единицей чтения для ребенка является буква.
- **Степень слога-аналитического (слогового) чтения.** Единицей чтения на данном этапе является слог. Важной чертой этапа является то, что слоги здесь выступают в качестве частей целого слова (Егоров: 29).

Следующей ступенью в овладении навыком чтения является **ступень становления целостных приемов восприятия**. Слова на этой ступени перестали быть отдельными объектами, а стали членами конкретной фразы. При переходе от этой ступени на синтетический этап приводит к тому, что ребенок старается опираться на смысловую догадку в процессе чтения. На этой ступени еще прослеживается разрыв между процессами восприятия и понимания текста. Ребенок на данном этапе чувствует свои ошибки в работе и старается их исправить (Егоров: 35–36).

Четвертая ступень овладения навыком чтения называется **ступенью синтетического чтения**. Для этого этапа характерен синтез слов в систему фразы. Основная задача чтения — это понимание прочитанного. Совершается оно через целостные процессы восприятия, чтец уже может уделить больше внимания осмысливанию содержания, а не процессам восприятия. Учащийся уже читает статью или рассказ, а не отдельные предложения, может понять рассказ как единое целое по заглавию текста (Егоров: 37).

Вслед за Егоровым В. А. Ковшиков и В. П. Пухов в книге «Психолингвистика. Теория речевой деятельности» (2007) обращают внимание на то, что чтение является аналитико-синтетическим интеллектуальным процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов языка. Аналитико-синтетический характер чтения проявляется на ранних этапах его развития у ребенка, когда он анализирует буквы, затем «переводит» их в звуки и объединяет последние в слоги, а из слогов «синтезирует» слово. Чем дальше, тем в меньшей степени читающий подвергает анализу все элементы слова (Ковшиков, Пухов).

1.2.3. Чтение про себя.

После того, как ребенком освоено умение читать вслух, он может переходить к чтению про себя. Но, как уже говорилось раньше, данный вид чтения содержит в себе несколько другие механизмы и навыки, чем чтение вслух.

Разделяя взгляды Т. Г. Егорова, А. Липкина и М. Оморокова в книге «Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах» (1967) описали три основных этапа овладения чтением: аналитический, синтетический и аналитико-синтетический.

Именно на последнем этапе, по мнению авторов, когда синтез слова осуществляется на основе анализа его элементов, у детей развивается умение читать про себя (Липкина, Оморокова: 17).

Авторы также отмечают, что чтение про себя — это чтение для себя и характеризуется выборочностью: «Следя за содержанием текста, читающий стремится проверить точность зрительного восприятия именно тех частей текста, которые особенно важны для понимания его содержания» (Липкина, Оморокова: 17).

В методической литературе можно встретить описание особенностей чтения про себя. Авторы пишут, что характерными особенностями данного вида являются активизация таких процессов, как понимание, запоминание и усвоения прочитанного, также наблюдается рост темпа чтения, сравнительно с чтением вслух. Установление уровня развития данного вида чтения определяются такими показателями как способ чтения, темп и понимание прочитанного (Молчаливое чтение). «Чтение молча — это чтение „глазами“, при котором внешние языковые движения должны быть отсутствующими. Шепот или шевеление губами во время чтения свидетельствуют о переходном этапе от чтения вслух к чтению молча» (Клюева). Именно шепотное чтение можно заметить на уроках в первом классе чаще всего, если говорить о нем, как об одном из видов чтения про себя.

Т. Молочева также описывает особенности этого процесса в своей методической статье. Автор говорит, что при чтении молча психофизиологический механизм упрощается, поскольку процессы переработки информации сконцентрированы только на читающем, а в процессе ее выдачи нет необходимости. По предположению автора, в ходе молчаливого чтения усиливаются процессы понимания, запоминания и усвоения прочитанного. Темп зрительского восприятия возрастает в два раза. Подводя итоги, Т. Молочева пишет: «Снятие необходимости в устном воспроизведении читаемого способствует усилению смысловой обработки, то есть формированию навыков параллельного мышления. Чтение молча обеспечивает развитие любви к чтению книг» (Молочева).

1.2.4. Формирование навыка чтения про себя.

По мнению методистов, овладение основами техники чтения молча должно происходить параллельно с обучением чтению вслух. При этом соотношение этих форм должно постепенно измениться в пользу первого (Рогачева).

В литературе можно также найти описание перехода от чтения вслух к чтению про себя. Об этом пишут авторы книги «Возрастная и педагогическая психология» (1984). Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. отмечают интерес к редуцированному шепоту, который является переходным от громкого к молчаливому чтению. Шепот соответствует уровню громкого чтения, когда единицей восприятия является слово. «На этом уровне ребенок начинает оперировать воспринятыми в тексте словесными образами с опорой на внешнеречевое произношение отдельных элементов» (Матюхина и др.: 146). Подтверждением этому является то, что чтение при беззвучном шевелении губ следует за редуцированным шепотом и соответствует относительно беглому громкому чтению. На этом уровне заметно увеличивается скорость молчаливого чтения по сравнению со скоростью чтения вслух за счет того, что исчезают речевые артикуляции (Матюхина и др.: 146).

1.2.5. Выводы.

Рассмотрев особенности чтения вслух и про себя, можно сказать, что становление и чтения вслух, и чтения про себя проходит через одни и те же этапы. Однако чтением про себя ученики овладевают позже, поскольку молчаливое чтение осуществляется на базе сформированного чтения вслух. Овладение чтением про себя предполагает прохождение большего количества этапов, чем овладение чтением вслух, поскольку ребенку необходимо сначала пройти этапы обучения навыку чтения вслух. Шепотное чтение рассматривается как переход от чтения вслух к чтению про себя. Без сложившегося умения читать вслух школьник не сможет научиться читать про себя. Если ученик понял прочитанное про себя — значит навык чтения им усвоен.

ГЛАВА 2

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ И МОЛЧАЛИВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Анализ научной и методической литературы позволяет говорить о существовании трех традиций изучения уровня сформированности навыка чтения у младших школьников: нейропсихологическая, логопедическая и педагогическая. В этой главе будет дан обзор основных результатов, достигнутых учеными, а также описан методический инструментарий, использованный в рамках каждого из указанных научных направлений.

2.1. Нейропсихологическая традиция изучения навыка чтения.

Нейропсихологическая традиция изучения навыка чтения в российской науке восходит к трудам П. К. Анохина, А. Р. Лурии и Л. С. Цветковой. А. Р. Лурия является основоположником российской нейропсихологии нового типа. По мнению Е. Д. Хомской, главное ее отличие от западной состоит в том, что она берет начало в психологии, ее источником являются общепсихологические представления о структуре и строении психических функций (Хомская).

«Новизна и оригинальность луриевской нейропсихологии в том, что она, будучи синтезом трех наук (психологии, медицины, физиологии), является, прежде всего, отраслью психологической науки, непосредственно связанной с общепсихологическими идеями А.Р.Лурия (как представителя школы Выготского—Леонтьева)» (Хомская).

Ученики и последователи Лаборатории нейропсихологии МГУ в 1990–2000-е гг. разработали тестовую методику изучения и диагностики развития навыков чтения вслух и «про себя» у младших школьников. Ученые так обосновывают необходимость введения нейропсихологического подхода: «Нейропсихологическое обследование особенно необходимо в случае, если перед психологом и учителем / воспитателем стоит задача коррекционно-развивающего обучения, поскольку именно нейропсихологический подход позволяет выяснить механизмы трудностей обучения и на этой основе разработать программу помощи» (Ахутина: 10). Методика была разработана коллективом авторов, среди которых ведущая роль принадлежит О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной и О. Е. Головиной. Они разработали несколько видов тестов для проверки навыков чтения

не только у учеников начальных классов, но и отдельно для учеников, только что поступивших в первый класс.

Для изучения навыков чтения вслух и «про себя» у младших школьников авторы предлагают использовать разные тексты, усложняющиеся от класса к классу. Для громкого чтения предложено по одному тексту в каждом полугодии для каждого класса. Это тексты разного уровня сложности, имеют разное количество слов, увеличивающееся с каждым новым текстом. Для изучения молчаливого чтения также предоставлено по одному тексту в каждом полугодии для каждого класса.

При обработке результатов изучения чтения вслух и «про себя» авторы методики обращают внимание на два основных критерия: сформированность технической и смысловой сторон чтения. Техническая сторона чтения вслух отличается от чтения «про себя», поскольку включает в себя больше компонентов: скорость, способ, правильность и выразительность (Иншакова, Ахутина, Головина: 100). В свою очередь чтение «про себя» — только скорость и способ чтения. При анализе смысловой стороны обоих видов чтения будут оцениваться одинаковые параметры: понимание общего смысла прочтения, точность и самостоятельность составленного пересказа (Иншакова, Петровская и др.: 117).

Авторы методики разработали балльную систему оценивания сформированности различных сторон чтения, аргументируя каждую оценку. Также здесь отмечено, какие ошибки считаются при прочтении текста. Например: замена слов по смыслу, неправильная постановка ударений, нарушение правил орфоэпического чтения и т.д. (Иншакова, Петровская и др.: 119). Их необходимо учитывать при оценке технической стороны чтения.

При оценке семантической стороны чтения следует учитывать два таких параметра, как способность составить точный пересказ и понимание прочитанного текста. В свою очередь пересказ текста также оценивается по двум параметрам: цельность и связность пересказа. Данная оценка включает в себя баллы за:

1. **Точность пересказа.** Здесь анализируются возможность ученика максимально точно передать общий смысл текста с использованием слов и словосочетаний автора; использование авторских слов при ответе на вопросы экспериментатора; невозможность ответить на вопрос по тексту, и ответы на вопросы экспериментатора, не относящиеся к прочитанному тексту. Наивысший балл (2 б) ученик получает, если использует при пересказе слова и словосочетания из

авторского текста, не искажающие общего смысла текста. Если ученик отказывается отвечать на вопросы или ответы на вопросы не соответствуют содержанию текста, то он не получает ни одного балла.

2. **Самостоятельность пересказа.** Оценка данного критерия осуществляется путем подсчета общей суммы только двухбалльных оценок, начисленных ученику за точность пересказа.
3. **Смысловая адекватность.** Данный показатель оценивается следующим образом:
 - 15 б – составление полного пересказа и понимание его смысла.
 - 10 б – неполный пересказ, но с правильными ответами на вопросы экспериментатора.
 - 5 б – правильная передача текста, но с буквальным пониманием сюжета текста.
 - 0 б – искажение смысла текста при пересказе, неправильное его понимание.
4. **Программирование текста.** Критерии оценки данного показателя:
 - 15 б – все звенья текста пересказаны в правильной последовательности и связаны между собой.
 - 10 б – пропуск смысловых звеньев в тексте, отсутствие смысловых связей.
 - 5 б – фрагментарная передача текста, простое перечисление событий без обобщающей сюжетной линии.
 - 0 б – невозможность создать связный текст пересказа.
5. **Лексическое оформление текста.**
 - 15 б – правильное использование вербальных средств.
 - 10 б – поиск отдельных слов с использованием непродуктивной лексики.
 - 5 б – выраженная бедность словаря.
 - 0 б – использование неадекватной лексики.
6. **Грамматическое оформление текста.**
 - 15 б – правильно грамматически оформленный текст пересказа.
 - 10 б – использование однотипных конструкций, перестановка порядка слов.
 - 5 б – наличие негрубых аграмматизмов или параграмматизмов.
 - 0 б – множественные аграмматизмы (Иншакова, Петровская и др.: 121–123).

По такой балльной системе оценивается каждый показатель. Важно отметить, что практически все показатели имеют 15-балльную шкалу оценивания, исключая только точность пересказа, где максимальный балл – 2. Отметим, что каждый критерий оценивается адекватно, имеет точное описание, учитывает возможные затруднения у учеников.

Здесь также представлена балльная система, по которой оценивается общее понимание текста. Оценивание разбито на три блока: понимание общего смысла текста; понимание значения слов и словосочетаний; понимание скрытого смысла текста. В каждом блоке представлены вопросы, на которые должен ответить ученик, а также баллы за полученный ответ.

Пример. «I блок. Понимание общего смысла текста.

1. Ответ на вопрос: «О ком (чем) написан рассказ?»

3 б – за правильный ответ

2 б – за неточный ответ

0 б – за неверный ответ

0 б – отказ от ответа» (Иншакова, Петровская и др.: 123–124).

Количество полученных баллов по всем блокам суммируется, а затем выводится среднее значение по представленной авторами формуле.

«С целью сопоставления результатов двух составляющих текста пересказа — цельность и связность, а также сравнения результатов пересказа по следам кратковременной памяти и отсроченного понимания прочитанного текста количество начисленных баллов по каждому параметру переводится в проценты по формуле:

$(p = \frac{Ki}{m} \times 100)$, где Ki – количество баллов, начисленных i -му испытуемому (по одному из показателей смысловой стороны чтения), m – максимальное количество баллов (по тому же показателю)» (Иншакова, Петровская и др.: 125).

Данное оценивание достаточно удобно и легко использовать в исследовании громкого и молчаливого чтения, поскольку каждый блок имеет конкретные вопросы по тексту, которые помогают исследователю оценить ученика по его ответам и поставить оценку.

Методика О. Б. Иншаковой, Т. В. Ахутиной и О. Е. Головиной была использована Ю. А. Майоровой, которая занималась изучением процесса становления смысловой стороны молчаливого чтения у младших школьников. В этом исследовании приняло участие 108 учащихся младших классов. «Исследование данной стороны чтения предполагало изучение: пересказа по следам краткосрочной памяти и отсроченного анализа понимания смысла прочитанного текста. Каждый выделенный параметр исследовался отдельно» (Майорова).

Изучение способности пересказа предполагало оценку цельности и связности пересказа. Для оценки понимания общего смысла текста были предложены вопросы о структуре

текста, о последовательности событий, вопросы на понимания смысла слов и словосочетаний, а также для выявления понимания скрытого смысла текста.

Испытуемые были разделены на две группы: контрольная группа и экспериментальная. В первой (КГ) группе участвовало 74 школьника, которые на протяжении двух лет обучения в школе находились на ступени молчаливого чтения. Во второй (ЭГ) группе участвовало 34 ученика на ступени шепотного чтения.

«В таблице 1 показано количество учащихся контрольной и экспериментальной группы, способных передать содержание прочитанного «про себя» рассказа и испытывающих трудности при оформлении пересказа» (Майорова).

Таблица 1. Результаты проведенного Ю. Майоровой эксперимента.

Период обследования	Передача фактической и смысловой стороны содержания текста		Передача фактической стороны содержания текста		Описание сюжета с помощью вопросов		Неадекватное толкование смысла прочитанного	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Окончание 1-ого класса	32,4 %	0 %	60,8%	8,3%	6,8%	67,4%	0%	23,5%
Окончание 2-ого класса	64,9 %	0%	35,1%	47%	0%	35,3%	0%	17,6%

(Майорова).

Большинство первоклассников из (КГ), читающих молча, справились с изложением фактической стороны рассказа. Во втором классе большинство этих школьников одинаково хорошо передавали и фактическую, и смысловую стороны содержания рассказа (Майорова).

Большинство первоклассников из (ЭГ) с шепотным чтением справились с заданием хуже. При пересказе текста «фрагментарно излагали содержание прочитанного, перечисляли события без обобщающей сюжетной линии, искажали ситуацию, неадекватно толковали смысл даже в условиях помощи» (Майорова).

В конце второго класса эти же ученики, а именно 47%, были способны передать фактическую сторону содержания прочитанного текста. Остальные 53% школьников в пересказах искажали и давали мало реалистическое толкование событий.

Изучение смысловой стороны чтения «про себя» также включало в себя оценку отсроченного понимания общего смысла. Исследование показало, что учащиеся с молчаливым чтением (КГ) к концу второго класса значительно улучшали свой уровень понимания общего смысла прочитанного текста. Дети из другой группы (ЭГ) в конце первого класса не могли точно ответить, с чего начинается и чем заканчивается рассказ, также возникли проблемы в озаглавливании рассказа, выделении частей текста, в выборе пословицы. В конце второго класса эти же учащиеся (ЭГ) смогли вспомнить, с чего начинался и чем заканчивался рассказ. Однако все остальные трудности, возникшие ранее, по-прежнему наблюдались у этих школьников (Майорова).

Исследование показало, что самые худшие результаты пересказа и понимания текста показывали учащиеся с шепотным чтением (ЭГ). Трудности проявлялись:

- «в неумении точно, последовательно передать содержание прочитанного «про себя» текста;
- невозможности излагать даже фактический план читаемого рассказа;
- при лексико-грамматическом оформлении пересказа, а именно использование однообразных синтаксических конструкции, изменение порядка слов в предложении, пропуски членов предложения, выбор непродуктивной лексики, замены существительных местоимениями;
- в непонимании общего смысла текста» (Майорова).

2.2. Логопедическая традиция изучения навыка чтения.

Поскольку возможные нарушения в овладении навыком чтения могут быть связаны с проявлениями дислексии, исследователи-логопеды проявляют научный интерес не только к изучению причин этого явления, но и к выявлению способов его диагностики.

«Одним из признанных лидеров логопедии считается Р. Е. Левина. Она является автором оригинальных методов исследования, диагностики и коррекции нарушений речи и письма у детей» (Корепанова: 131). М. Н. Русецкая, к материалам исследования которой мы здесь обратимся, отмечает, что после фундаментальных работ Р. Е. Левиной на сегодняшний день наблюдается определенный спад в области логопедии (Русецкая: 2).

Однако М. Н. Русецкая отмечает, что есть авторы, которые занимались научными трудами в области логопедии (например, Т. А. Алтухова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева) (Русецкая: 2). Т. А. Алтухова в соавторстве с Н. А. Егоровой в 2005 году издала серию рабочих тетрадей «Занимательные игры и упражнения для речевого и интеллектуального развития детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи» (Алтухова, Егорова). А. Н. Корнев является автором учебно-методического пособия «Нарушения чтения и письма у детей» (1997).

М. Н. Русецкая в своей книге «Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин» (2007) представляет результаты проведенного исследования. Изучение навыка чтения проводилось у учеников с первого по четвертый класс, для каждой возрастной группы было подобрано три разных текста: стихотворение, рассказ-диалог и рассказ-монолог. В процессе обследования изучались как техническая сторона чтения (скорость, способ и правильность чтения — количество и тип технических ошибок), так и смысловая сторона чтения (понимание прочитанного) (Русецкая: 41).

В обследовании скорости чтения ученикам необходимо было прочитать весь текст от начала до конца, а затем определялась средняя скорость чтения по времени, затраченному на чтение всего текста. Целиком необходимо было прочесть текст для того, чтобы ответить на вопросы по прочитанному для оценивания понимания текста. «Для определения скорости чтения количество прочитанных слов делилось на время, затраченное на их прочтение» (Русецкая: 42). Скорость чтения вычислялась отдельно для каждого вида текста.

«На основе полученных данных вычислялась средняя скорость чтения ребенка по формуле:

$$m_s = \frac{(n_1 + n_2 + n_3)}{(t_1 + t_2 + t_3)} \times 60 \text{с, где}$$

m_s — средняя скорость чтения;

n_1 — количество слов в рассказе-диалоге;

n_2 — количество слов в рассказе-монологе;

n_3 — количество слов в стихотворении;

t_1, t_2, t_3 — время, затраченное на чтение стихотворения, рассказа-диалога, рассказа-монолога соответственно.

Значение m_s соответствовало среднему количеству слов, прочитанных ребенком за минуту» (Русецкая: 42).

Обследование способа чтения происходило по ступенчатой системе, предложенной Т. Г. Егоровым. Первая ступень соответствует побуквенному, позвучковому или отрывистому послоговому чтению. Вторая ступень предполагала плавное чтение по слогам. На третьей ступени — чтение целыми словами и переход на послоговое чтение сложных слов. Четвертая ступень — плавное чтение группами слов или целыми предложениями (Русецкая: 42).

При обследовании правильности чтения анализировались различные виды ошибок: пропуски букв, пропуски слогов, перестановки слов, добавление звуков, ошибки в постановке ударения, аграмматизмы, ошибки в окончаниях слов, замены слов и др.

Все ошибки, которые зафиксировались во время обследования, были разделены по соответствующим группам. Ошибки, которые были замечены и исправлены самим учеником, также включались в общее количество ошибок. Анализируя чтение учеников, находящихся на первой, второй и третьей ступенях, не считались ошибками повторение звуков, букв, слогов, слов и предложений. Однако количество таких повторов подсчитывалось как самостоятельная характеристика чтения (Русецкая: 44).

Изучение смысловой части исследования проходило при помощи контрольных вопросов, подобранных для каждого вида текста. Вопросы помогали определить, понимает ли ребенок значение отдельных слов, предметный план содержания частей текста, смысл всего произведения. После прочтения стихотворения ученикам необходимо было ответить на три вопроса, после прочтения монологического и диалогического текстов — на четыре вопроса. Затем по формуле вычислялся процент неправильных ответов от общего числа заданных ребенку вопросов:

$$m_n = \frac{M}{11} \times 100\%, \text{ где}$$

m_n — процент неправильных ответов;

M — количество неправильных ответов при ответе на все вопросы;

11 — количество вопросов, заданных по содержанию всех текстов». (Русецкая: 53)

Изучение данной стороны чтения показало одинаковое количество ошибок понимания текста у учеников первых трех классов обучения. «В каждой из этих возрастных групп количество неверных ответов составило 27%, что соответствовало 3 неверным ответам из 11 вопросов» (Русецкая: 53). Понимание прочитанного улучшалось только к четвертому классу, об этом свидетельствовало уменьшение количества ошибок при ответах, а именно только один неправильный ответ из 11 вопросов (Русецкая: 54).

По данным исследования М. Н. Русецкая приходит к выводу о «неравномерности в становлении технической и смысловой сторон чтения», поскольку техническая сторона чтения у учеников 1–4 классов формируется раньше, чем складывается смысловая сторона навыка и достигается «точное правильное понимание прочитанного» (Русецкая: 54). По мнению исследователя, результаты проведенного эксперимента «еще раз подтвердили имеющиеся в литературе данные об относительной независимости нарушений технической и смысловой сторон чтения» (Русецкая: 58).

Изучение влияние вида текста на технические и смысловые стороны чтения учащихся показало различия по средней скорости чтения, среднему количеству ошибок, допущенных при чтении 100 слов, и среднему количеству неправильных ответов по содержанию прочитанного (Русецкая: 54). Сравнение результатов чтения показало, что быстрее всего ученики читали рассказ-диалог, а медленнее всего — рассказ-монолог. Меньше всего технических ошибок было допущено при чтении 100 слов рассказа-диалога, а больше всего ошибок данного вида было допущено при чтении стихотворения. Самым легким для понимания был текст рассказа-диалога, а самым трудным — стихотворение. Данные исследования М. Н. Русецкой свидетельствуют, что вид текста существенно влияет на техническую и смысловую стороны чтения. По всем анализируемым параметрам самым простым для чтения оказался рассказ-диалог, а наиболее трудным — стихотворение (Русецкая: 54).

2.3. Педагогическая традиция диагностики навыка чтения.

В методической литературе традиционно уделяется большое внимание вопросам диагностики сформированности навыка чтения у учеников начальной школы. Школьные учебные программы устанавливают нормативы по овладению навыком чтения, а педагоги контролируют процесс на протяжении всего обучения ребенка в начальной школе.

В методической литературе можно найти примеры заданий, которые помогают проверить сформированность у младших школьников смысловой стороны навыка чтения. Например, учитель-методист Т. А. Круглова предлагает в своих контрольных работах для 1–4 классов несколько видов заданий. Самые простые из них — это ответы на вопросы по тексту. Другого вида задание — это ответы на вопросы теста, где ученику на каждый вопрос предложено несколько вариантов ответов, один из которых верный. Примером может служить тестовое задание по тексту К. Д. Ушинского «Ветер и Солнце»:

«1. Определи персонажей произведения.

- Солнце, Ветер, путешественник;
- Солнце, Ветер;
- Солнце, Ветер, Лошадь» (Круглова).

К этому же тексту автор предлагает в виде задания выбрать из текста определения, подходящие к одному из персонажей, дать личную характеристику персонажу, выписать из текста ключевые слова для понимания главной идеи. Данные задания предлагались для учеников второго класса.

В основном в своих контрольных работах автор для всех классов предлагает тестовые задания с вариантами ответов по содержанию текста. Также предложены задания на составление плана по тексту из трех пунктов, на определение верного значения одного из слов, на восстановление последовательности действий одного из героев. Методист предлагает и открытые вопросы, где ученику надо выразить свою точку зрения или ответить на вопросы своими словами. Например, ответить на вопрос: «С какой целью вышел автор из дому? Запиши ответ своими словами» (Круглова).

В своей книге «Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Книга для учителя» (1990) М. И. Оморорова с соавторами разработали задания, которые имеют целью научить ребенка понимать текст. Вниманию читателей они предлагают ряд карточек с заданиями. Первоначальным заданием они видят озаглавливание текста из ряда предложенных вариантов, а также ответы на вопросы по тексту. В дальнейшем авторы предполагают развивать у детей внимание к слову в тексте. Здесь присутствовали задания такого типа как: «Почему Шарику зимой тепло? Подчеркни эти слова» (Оморорова, Рапопорт: 17). Для формирования умения осознавать структуры смысловых связей текста были предложены более сложные задания. Например, ребятам предлагалось правильно составить рассказ из предложений, расположить их в верном порядке. Предложенные в книге «Преодоление трудностей» типовые задания, предназначенные для формирования осознанности навыка чтения, можно использовать и для проверки, а также для диагностики сформированности навыка чтения.

Помимо текущих контрольных работ и замеров скорости чтения, по окончании обучения на первой школьной ступени в Эстонии ученики выполняют уровневые работы по родному языку (в составе которых предлагаются задания и на проверку сформированности навыка функционального чтения).

Традиция проведения уровневых работ среди учеников третьих классов в Эстонии берет начало в 2002 г. Уровневые работы проводятся в третьих и шестых классах, целью этих

работ является сбор информации по усвоению учениками программного материала Эстонии. «Целью уровневой работы является получение информации о достижении учебных и воспитательных целей, о сформированности общих и предметных компетенций у учащихся, о достижении ими учебных результатов» (Инструкция). В инструкции по написанию уровневой работы 2015 года прописаны умения, которые проверяются в ходе работы. Сюда относятся

- умение осмысленно читать и воспринимать на слух разные типы текстов;
- умение следовать инструкции;
- умение выполнять задания по прочитанному и услышанному тексту;
- умение объединять объекты по общему признаку;
- умение сравнивать и группировать и др. (Работа 2015).

Блок заданий уровневой работы по русскому языку, нацеленный на проверку навыка чтения, представляет собой работу по прочитанному тексту. В открытом доступе имеются материалы работ, начиная с 2006 года. В работе данного года представлен текст, после прочтения которого ученикам необходимо заполнить пропуски на основе прочитанного материала. Выглядит данное задание следующим образом:

«2. **Заполни пропуски на основе прочитанного текста.** Для изготовления нужны песок, цемент, гравий и вода. Больше всего пойдёт и меньше всего Песка пойдёт столько же, сколько и вместе» (Работа 2006).

При оценивании данного задания за каждый правильный ответ ученик получал один балл, при этом не учитывались ошибки при написании.

Навык чтения в работе проверялся с помощью заданий на правильное соотнесение частей текста, составление плана и озаглавливание части текста, составление вопросов по тексту. Здесь от учеников требовался более творческий и самостоятельный подход к выполнению заданий. Правильное соотнесение частей текста и выделение пунктов плана оценивалось в четыре балла, остальные задания — по одному баллу.

В уровневой работе 2007 года были добавлены задания на умение «читать» таблицу, которые были связаны со слушанием. На основе прослушанного текста ученикам необходимо было заполнить соответствующие поля таблицы. Понимание смысла текста и использованных автором слов проверялось в задании на заполнение пропусков в тексте, но с предложенными вариантами слов-антонимов. Еще одним заданием на проверку

осознанности чтения было определение правильности или неправильности высказываний по прочитанному тексту. Система оценивания заданий, в основном, остается прежней — ученик получает один балл за каждый правильный ответ.

В 2008 году в уровневой работе было предложено задание на «чтение» диаграммы. Ученикам необходимо было заполнить пропуски в тексте по представленному рисунку, а также ответить по схеме, какие предложения верны, а какие нет. Как мы видим, данные задания напоминают задания прошлых лет, только направлены на извлечение информации из схемы-диаграммы. В этом году в системе заданий впервые встречается понятие «чтения про себя». В задании на понимание текста, читаемого про себя, необходимо составить предложение в форме совета или запрета, а также составить три вопроса по тексту. Прежним остается задание на ответы по прочитанному. За каждый правильный ответ ученик получает по одному баллу, за ответы, содержащие более сложные ответы — два балла.

В 2009 году уровневая работа состоит уже из семи заданий, до этого их было пять. Авторы работы предлагают задание на «чтение и понимание» картинок, где ученики должны ответить на вопросы по представленным рисункам, за каждый правильный ответ ученики получают один балл, за каждый неправильный ответ балл снимается. Еще одним новым заданием является работа с пословицами: их соединение из частей и объяснение пословиц. Остаются прежними задания на «чтение» схемы, на заполнение пропусков в тексте. Уровневая работа 2010 года, к сожалению, не представлена нашему вниманию на странице сайта Innove.

В работе 2011 года к заданиям на понимание текста добавляется составление схемы, а также озаглавливание целого текста, в работе 2006 года необходимо было озаглавить только части текста. За выполнение этих заданий ученик получает по два балла. Здесь же присутствует задание на «чтение» диаграммы и ответы на вопросы по ней, за каждый правильный ответ ученики получали по одному баллу.

Уровневая работа 2012 года представлена одним вариантом для всех учащихся, до этого работа предлагалась в двух вариантах. Для выявления понимания прочитанного текста даны новые типы заданий. Одно из них — определение типа текста, за правильный ответ ученик получает один балл. А также задание на подбор слова-синонима: «Прочитай и подчеркни слово, близкое по значению к слову *бурый*» (Работа 2012), за это задание ученик получает 1 балл. Основным заданием на проверку понимания текста остается задание с ответами на вопросы по прочитанному материалу.

Уровневая работа 2013 года предлагает большее разнообразие заданий на проверку навыка чтения. Здесь представлены задания такого типа как нахождение синонимов / антонимов, заполнение таблиц на основе прочитанного, выбор правильного ответа из предложенных вариантов, а также уже знакомые нам задания на заполнение пропусков в тексте, задания с ответами на вопросы. В одном из заданий для работы предложен текст стихотворения. Минимальное количество баллов, которое может получить ученик за правильный ответ, — один балл, а максимальное — шесть баллов.

В уровневой работе 2014 года ученики работали с биографическим текстом, посвященным Ф. Крейцвальду. По прочтении текста ученики должны были заполнить пропуски в таблице с информацией из текста. Данного типа задания часто встречались в работах предыдущих лет. За каждый правильный ответ ученик получает два балла. Для чтения был представлен текст, взятый из Интернета, который описывает один из музеев в Эстонии. Тексты таких жанров раньше не встречались в уровнях работ. Однако основной тип задания остался прежним: ответить на вопросы по тексту, получая за каждый правильный ответ два балла.

В уровневой работе 2015 года ученикам для самостоятельного чтения был предложен текст, знакомящий их с одним из детских журналов. После прочтения ученикам необходимо было выполнить задание на выбор правильного ответа из представленного перечня вариантов. За каждый правильный ответ ученик получал по одному баллу. Еще одним видом задания в работе было «чтение» схемы и заполнение пропусков в тексте, посвященном этой схеме, оценивание остается прежним. В последнем задании ученикам необходимо было правильно выбрать пословицу, подходящую к представленному тексту, данный вариант проверки чтения является новым в уровнях работ.

Анализируя имеющиеся в открытом доступе работы всех прошлых лет, можно отметить, что задания, связанные с пониманием текста, направлены на проверку чтения «про себя». Об этом свидетельствует то, что ученики самостоятельно читают текст «про себя» во время проведения работы. Задания, предложенные на проверку понимания текста, достаточно однотипны в работах. Самым популярным заданием являются ответы на вопросы по прочитанному материалу, а также заполнение пропусков в тексте.

2.4. Выводы.

В этой главе мы представили три разных подхода к проверке уровня сформированности понимания текста при чтении вслух и про себя: нейропсихологический, логопедический и педагогический.

Каждый подход имеет свои цели исследования. Например, нейропсихологический подход оказывает помощь в коррекционно-развивающем обучении, логопедический подход предполагает выявление нарушений при овладении навыком чтения, педагогический подход помогает оценить общий уровень сформированности навыка чтения учеников. Исходя из различий в понимании цели исследования, авторы используют разные критерии и системы оценивания речевой деятельности учеников. Наиболее полная и продуманная система оценивания была разработана авторами в рамках нейропсихологического подхода, здесь оценивание состоит из шести отдельных блоков. И нейропсихологический, и логопедический подход при проверке осмысленного чтения учитывают скорость чтения, а также техническую сторону чтения, как при чтении вслух, так и при чтении про себя. В рамках педагогического подхода при диагностике чтения про себя техническая сторона не рассматривается.

При проверке навыка чтения разные авторы используют достаточно похожие типы заданий. Самыми популярными заданиями являются вопросы по содержанию текста, на характеристику героев и на объяснение понятий.

Наиболее распространенный характер в нынешнее время носит проверка навыка чтения и понимания, представленная в педагогической традиции. Учителя часто применяют эту методику в своей повседневной работе, уровневые работы Эстонии также составлены в рамках данного подхода и используются в школьной практике уже много лет.

ГЛАВА 3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОРРЕЛЯЦИИ МЕЖДУ ПОНИМАНИЕМ ТЕКСТА УЧЕНИКАМИ И ИСПОЛЬЗОВАННЫМ ВИДОМ ЧТЕНИЯ (ЧТЕНИЕ ВСЛУХ ИЛИ ПРО СЕБЯ)

3.1. Методика исследования.

Предложенную в нашей работе методику исследования можно отнести к педагогической традиции диагностики навыка чтения, поскольку нас интересует процесс овладения навыком чтения, который наблюдается в обычном и достаточно стандартном классе начальной школы.

3.1.1. Цель и задачи педагогического эксперимента.

Целью нашего эксперимента было выяснить, существует ли корреляция между видом чтения (вслух или про себя) и уровнем понимания текста. Сопутствующая основной цели задача — выявить корреляцию понимания текста и его жанровых особенностей (ученик читает художественный или познавательный текст).

3.1.2. Тестовый инструментарий: содержание и обоснование тестовых заданий.

Поставленные в ходе планирования эксперимента задачи обусловили выбор текстов для чтения. Для проведения эксперимента мы выбрали тексты художественного и познавательного характера. Всего было использовано четыре текста (два текста для проверки понимания текста, прочитанного вслух, и два текста для проверки осознанности молчаливого чтения). При выборе текстов для эксперимента мы учитывали требования Государственной программы, а также виды текстов, представленные в республиканских уровневых работах. В требованиях Государственной программы написано, что ученики должны уметь читать тексты разных типов, не только художественные, но и информативные, в том числе журнальные статьи (Программа). При анализе республиканских уровневых работы мы встретились с художественными и нехудожественными текстами, среди последних были биографическая заметка, информативная статья (заметка из детского журнала), описательного характера (про жизнь животных, птиц).

Для своего исследования мы выбрали два художественных текста: рассказы В. Осеевой «Сыновья» и «Кто хозяин», оба текста представлены в авторском сборнике «Синие листья» (Осеева). Для проведения эксперимента намеренно были выбраны художественные тексты повествовательного типа, содержащие в себе сюжетный нарратив и диалоги героев. Мы отказались от использования текстов, содержащих описания и рассуждения. Этот выбор был обусловлен желанием предложить наименее сложные для восприятия и понимания художественные тексты (см.: Русецкая; Рожина). Л. Н. Рожина, например, в своей книге отмечает, что в центре внимания младших школьников находится герой литературного произведения и его действия, а свою оценку ему они выносят на основе восприятия именно поступков героя, а не авторских рассуждений о характере персонажа (Рожина). Два текста познавательного характера «Кто такой дирижер и зачем он нужен?» и «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?» были взяты из энциклопедии 2015 года «Где? Кто? Почему?», составленной В. Щербаком (Щербак).

Следующим этапом в подготовке к эксперименту был выбор типов заданий для проверки навыка чтения. Для того, чтобы правильно выбрать задания, мы также обращали свое внимание на требования Государственной программы, на представленные в республиканских уровневых работах типы заданий. При составлении заданий мы опирались на данные исследований, посвященных пониманию связного текста и рассмотренных в первой главе нашего сочинения.

Познакомившись с различными видами контрольных работ, с уровневыми работами, проводимыми в школах Эстонии, а также с требованиями государственной программы, мы выбрали несколько видов заданий для проверки осознанности чтения. В Государственной программе указано, что для совершенствования понимания прочитанного используются такие типы заданий, как прогнозированное чтение, «анализ текста: выделение информативных центров»; характеристика героев произведений и т.д. (Программа).

В качестве теоретической модели, позволяющей нам определить различия в понимании учениками прочитанного, мы выбрали классификацию уровней понимания текста, представленную в исследовании О. И. Уланович, которая несколько упростила модель понимания текста Г. И. Богина (см.: Уланович). Мы отдали предпочтение модели О. И. Уланович, поскольку она используется и авторами методической литературы при обучении учеников пониманию связного текста (см.: Оморокова, Рапопорт). Вслед за О. И. Уланович мы выделили несколько смысловых уровней текста, которые определяют глубину понимания прочитанного:

1. *Нулевой уровень.* На данном этапе происходит понимание содержания текста, его отдельных эпизодов, понятий. В терминологии, принятой в методической литературе, данный уровень получил название «уровень предметного содержания текста» (Оморокова, Рапопорт: 21).
2. *Уровень общего смысла.* Данный уровень можно считать первым уровнем понимания. В терминологии методической литературы это «уровень понимания обобщенного содержания текста» (Оморокова, Рапопорт: 21).
3. *Выявление скрытого смысла.* Это второй уровень понимания. На этом уровне читатель понимает подтекст, заложенный автором в произведении.
4. *Установление глубинного смысла.* Это третий уровень понимания, наиболее сложный для читателя. Здесь необходимо при понимании прочитанного соотнести текст со своими представлениями, со своей картиной мира (см.: Уланович: 139). В терминологии методистов этот уровень называется «определение личностного отношения к прочитанному» (Оморокова, Рапопорт: 21).

На каждый из выделенных здесь уровней в тестовой работе было предложено несколько заданий по каждому тексту. При разработке этих заданий мы обратились к книге И. Логвиной и Л. Рождественской «Формирование навыков функционального чтения» (2012). В данной книге предлагаются задания на разные уровни понимания текста. Наибольший интерес здесь представляли для нас типы тестовых заданий на проверку осмысленного чтения. Авторы предлагают такие варианты вопросов:

- на исключение лишнего;
- на аналогию;
- на установление соответствия;
- на группировку информации;
- на определение последовательности;
- вопросы с ограничением ответа или с открытым кратким ответом;
- вопросы с открытыми развернутыми ответами;
- вопросы, требующие формулировки и аргументации собственного мнения (Логвина, Рождественская: 15–16).

Ознакомившись со всеми необходимыми материалами, мы подобрали к нашим текстам вопросы и задания на проверку разного уровня понимания текста читателем (распределение заданий по уровням см. в таблице 2).

Таблица 2. Соотношение заданий по текстам и уровней понимания текста читателем.

«Кто такой дирижер и зачем он нужен?»	
Уровень понимания	Номера заданий
0 уровень	3, 7, 10
1 уровень	2, 4,
2 уровень	1, 8
3 уровень	5, 6, 9
«Почему астроном — ученый, а астролог — нет?»	
Уровень понимания	Номера заданий
0 уровень	1, 2, 4
1 уровень	3, 6
2 уровень	5, 7
3 уровень	8, 9
«Кто хозяин?»	
Уровень понимания	Номера заданий
0 уровень	1, 2, 5
1 уровень	3, 9
2 уровень	6, 7, 8, 10
3 уровень	4, 11
«Сыновья»	
Уровень понимания	Номера заданий
0 уровень	1, 4, 6
1 уровень	8, 12
2 уровень	2, 3, 5, 9, 11
3 уровень	7, 10

Для каждого уровня понимания смысла в одном тексте было подобрано от двух до пяти заданий. В среднем на каждый уровень приходилось два — три вопроса. Большинство вопросов представлены в виде тестовых заданий с вариантами ответов, однако присутствуют и открытые вопросы.

В нашем исследовании представлены задания следующего вида:

1. задания на соотнесение (нахождение соответствующих содержанию текста слов, выражений, картинок);
2. задания «множественного» выбора (выбор правильного ответа из предложенных вариантов);
3. задания «на дополнение информации» (завершение предложений);
4. задания с ответами на вопросы (нахождение фактического материала, нахождение в тексте заданной информации, соотнесение содержания текста с собственными знаниями).

Для проверки нулевого уровня понимания текста мы выбрали задания на умение объяснить понятия или словосочетания, встречающиеся в тексте. Например, в тексте «Кто такой дирижер и зачем он нужен» — это вопрос под номером три, где необходимо объяснить словосочетание «оркестр очень велик». В тексте «Кто хозяин?» для объяснения выбрано словосочетание «жарко спорили».

В художественных текстах для проверки первого уровня понимания были предложены вопросы на озаглавливание текста. Также мы выбрали для данного уровня задания на соотнесение пар и выбор правильного / неправильного утверждения. Например, в работе с текстом «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?» представлен такой вопрос:

Соедини правильно пары. (1 уровень)

Астрономы

делают фактические открытия.

Астрологи.....

выдвигают прогнозы.

А в работе с текстом «Кто хозяин?»:

Выбери утверждение, которое является неверным. (1 уровень)

- ☐ Мальчики постоянно спорили.
- ☐ **Жук не любил ребят.**
- ☐ Каждый хотел быть хозяином Жука.

Для выявления понимания текста на втором уровне были предложены задания на подбор пословиц к текстам «Кто хозяин?» и «Сыновья», а также вопросы на понимание подтекста рассказа с выбором вариантов ответов. Например, к тексту «Кто хозяин?» был поставлен вопрос «Почему Ваня залез на дерево?». Авторский текст напрямую не поясняет поступок

героя, но его оценку можно понять из подтекста. В теории Г. И. Богина этот уровень понимания называется распрямечивающим (см. Богин). Читатель, понимающий текст на этом уровне, хорошо ориентируется в тексте, его явных и скрытых смыслах, поэтому может оперировать текстовой информацией. Для выявления этого уровня понимания текста мы выбрали задания, в которых необходимо дать характеристику героям из рассказов «Кто хозяин?» и «Сыновья».

Третий уровень понимания смыслов текста предполагает способность читателя интегрировать модель текста в свою картину мира, поэтому для проверки понимания текста на этом уровне мы подобрали вопросы, которые были бы связаны с мировоззрением учеников, с их привычками, отношением к окружающему миру. Например, после чтения рассказа «Кто хозяин?» предстояло ответить на вопрос «Что значит быть единственным хозяином собаки?», а после чтения второго художественного текста, рассказа «Сыновья», ученики давали советы. В тексте «Кто такой дирижер и зачем он нужен?» один из вопросов был составлен с учетом актуальной для учащихся начальной школы аналогии. Об этой модели понимания смыслов текста писали в своей работе Т. А. ван Дейк и В. Кинч. Ученые отмечают, что читатель, встречая в тексте незнакомое слово или явление, соотносит его с теми представлениями, которые у него уже имелись до этого, даже если они из разных областей (см.: Ван Дейк, Кинч). В тексте о дирижере мы соотнесли понятие «музыкальная интонация» с имеющимся в представлениях учеников понятием об интонации выразительного чтения. В Государственной программе зафиксировано, что ученики на этой ступени обучения знакомятся с понятием «интонация» и должны уметь правильно выразительно читать тексты (Программа).

Большая часть предложенных в тесте вопросов — это вопросы «множественного выбора».

3.1.3. Выборка.

Поскольку наш эксперимент носил пробный характер, то в число испытуемых попало 25 человек из одного третьего класса одной нарвской школы. Ученики данного класса пришли в школу неумеющими читать, об этом мы узнали из беседы с классным руководителем. К настоящему моменту не все ученики овладели навыком чтения в полной мере, есть те, которые до сих пор читают по слогам.

Разделение учеников в классе по критерию успеваемости вполне стандартно. В классе есть несколько отличников, а именно — пять человек, они же принимают участие в

различных олимпиадах. Большую часть учеников составляют хорошисты (12 человек), а остальные ученики имеют в четвертях тройки. Неудачников учеников в классе нет.

Поскольку выборка эксперимента не является репрезентативной, его результаты носят предварительный характер, и мы не можем их обобщать на характеристику всей популяции.

3.1.4. Порядок проведения и обработка результатов эксперимента.

До начала эксперимента мы проверили валидность тестовых материалов. Во-первых, учитель данного класса ознакомилась с текстами и тестовыми заданиями и подтвердила их пригодность для тестирования. Во-вторых, предварительно двое учеников из другого класса выполнили данные задания. Мы убедились, что все задания и вопросы понятны, а результаты тестирования говорят о том, что с помощью теста можно выявить уровни понимания смысла текста.

До начала основного этапа эксперимента каждый ученик получил свой код, чтобы сохранить конфиденциальность личных данных испытуемых. Для каждого ученика был предоставлен индивидуальный рабочий лист, который был подписан его кодом. Этот же лист с ответами и послужил в дальнейшем материалом для анализа результатов эксперимента.

Эксперимент проводился в течение нескольких дней. Каждому ученику необходимо было прочесть два текста вслух и два текста про себя. Для чтения вслух выбраны тексты «Кто хозяин?» и «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?». Для чтения про себя — «Сыновья» и «Кто такой дирижер и зачем он нужен?». После прочтения текстов ученики самостоятельно отвечали на представленные вопросы и задания по тексту.

Чтение текстов про себя проводилось в классе, в котором присутствовали одновременно все испытуемые, поскольку ученики не мешали друг другу, после чего самостоятельно отвечали на вопросы под контролем учителя и автора работы. Чтение текстов вслух проводилось отдельно с каждым учеником, запись производилась на диктофон. Следует отметить, что ученики при выполнении тестовых заданий имели возможность использовать поисковое чтение, поскольку текст оставался перед ними (наблюдения показали, что многие из читавших тексты вслух не воспользовались этой возможностью).

Предполагалось, что за каждый правильный ответ ученик получает по одному баллу. Но в эксперименте присутствуют вопросы и задания, которые содержат несколько правильных

ответов. Выбор одного из них не будет считаться полным ответом. В случае неполного ответа на такой вопрос ученик получал по половине балла.

После подсчета результатов был выявлен общий процент понимания на каждом уровне по всем текстам. Данный процент был рассчитан по формуле:

$$П(ур) = \frac{(a + b + c + \dots) \times 100}{max}$$

П — общий % понимания

(ур) — уровень, на котором высчитывается процент

(a+b+c+...) — сумма правильных ответов учеников на данном уровне

Max — максимальное количество ответов на данном уровне

Для проверки корреляции двух параметров (вида чтения и понимания смыслов текста, а также жанровых особенностей текста и его понимания) мы использовали методы статистической обработки данных эксперимента.

При проведении исследования главной целью стояла проверка понимания текста при использовании двух видов чтения, поэтому техника чтения нами не учитывалась. Все результаты ответов занесены в таблицу, тестовые работы учеников приложены к основному тексту работы.

3.2. Описание и анализ результатов эксперимента.

После проведения эксперимента были проверены все рабочие листы, а также подсчитаны полученные результаты, которые мы привели в таблицах ниже (см. таблицы 3–6). По каждому тексту сделаны отдельные подсчеты и выводы.

В таблице 3 мы привели результаты учеников по работе с текстом «Сыновья», текст был прочитан про себя. Как мы видим из количественных данных, наибольший процент понимания художественного текста, прочитанного про себя, выявлен на нулевом уровне (см. таблицу 3). Практически все ученики справились с заданиями данного уровня в полной мере. Наиболее сложными для понимания оказались вопросы и задания третьего уровня. В данных заданиях ученикам необходимо было объяснить, почему их заметил бы старец, проходящий мимо, а также дать советы сыновьям, не помогшим своим мамам. Из анализа работ учеников видно, что наиболее сложным для них оказался вопрос о старце. Ученики не совсем поняли, по какому признаку их должны были заметить, поэтому их ответы содержали более конкретные факты. Например, «Старец бы нас не заметил, поскольку мы маленького роста» или «Заметил бы, потому что мы ярко одеты». В случае

второго вопроса данного уровня многие ученики не смогли точно понять, кому необходимо было дать совет. Поэтому давали совет матерям, а не сыновьям, как требовалось в задании.

Ответы учеников подтверждают, что понимание художественного текста, прочитанного про себя, на третьем уровне составляет ощутимые проблемы. Из результатов эксперимента видно, что этот художественный текст был наиболее сложным для понимания учениками. Такое положение можно объяснить и жанровой спецификой произведения, поскольку рассказ «Сыновья» носит характер притчи и содержит много подтекстов, а от адекватного понимания подтекста зависит и способность читателя правильно интегрировать модель текста в свою картину мира.

Таблица 3. Результаты ответов на вопросы по тексту «Сыновья». Чтение про себя художественного текста.

Уровень понимания	Номера вопроса	Количество правильных ответов из 25	% понимания	Общий % понимания на данном уровне
0 уровень	1	25	100%	97,3%
	4	24	96%	
	6	24	96%	
1 уровень	8	13	52%	50%
	12	12	48%	
2 уровень	2	14	56%	69,2%
	3	15	60%	
	5	25	100%	
	9	14,5	58%	
	11	18	72%	
3 уровень	7	4	16%	34%
	10	13	52%	

Общий процент понимания на нулевом уровне:

$$П(0) = \frac{(25 + 24 + 24) \times 100}{75} = 97,3\%$$

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(1) = \frac{(13 + 12) \times 100}{50} = 50\%$$

Общий процент понимания на втором уровне:

$$П(2) = \frac{(14 + 15 + 25 + 14,5 + 18) \times 100}{125} = 69,2\%$$

Общий процент понимания на третьем уровне:

$$П(3) = \frac{(4 + 13) \times 100}{50} = 34\%$$

В таблице 4 представлены результаты учеников при работе с текстом «Кто такой дирижер и зачем он нужен?», текст также был прочитан про себя. Нехудожественный текст, прочитанный про себя, был очень хорошо понят на первом уровне (осознание общего смысла, обобщенного содержания). Общий процент понимания текста учениками на первом уровне оказался самым высоким (см. таблицу 4). В то же время сравнительный анализ данных по каждому заданию нулевого уровня свидетельствует, что процент выполнения заданий очень высокий, кроме данных по заданию №10, которое вызвало наибольшие затруднения у учеников. В этом задании ученики должны были выбрать из набора картинок изображение с батутой. Сам инструмент и обозначающее его слово ученикам не знакомы, а предложенные дистракторы не помогли найти правильный ответ. Самыми сложными при работе с этим текстом для учеников оказались задания на выявление второго уровня понимания. При ответах на вопросы ученикам было сложно соотнести данные текста, которые описывали прошлое и нынешнее время. В некоторых вопросах указывались факты из современности, а в тексте приводились аналогичные факты о прошлом. Не все смогли справиться с этими заданиями. Таким образом, при чтении нехудожественного текста про себя наиболее низкие результаты были получены по второму уровню (понимание подтекста, скрытых смыслов, заложенных в тексте).

Таблица 4. Результаты ответов на вопросы по тексту «Кто такой дирижер и зачем он нужен?». Чтение про себя.

Уровень понимания	Номера вопроса	Количество правильных	% понимания	Общий % понимания
-------------------	----------------	-----------------------	-------------	-------------------

		ответов из 25		на данном уровне
0 уровень	3	16	64%	56%
	7	20	80%	
	10	6	24%	
1 уровень	2	25	100%	70%
	4	10	40%	
2 уровень	1	12	48%	36%
	8	6	24%	
3 уровень	5	8	32%	39,3%
	6	10	40%	
	9	11,5	46%	

Общий процент понимания на нулевом уровне:

$$П(0) = \frac{(16 + 20 + 6) \times 100}{75} = 56\%$$

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(1) = \frac{(25 + 10) \times 100}{50} = 70\%$$

Общий процент понимания на втором уровне:

$$П(2) = \frac{(12 + 6) \times 100}{50} = 36\%$$

Общий процент понимания на третьем уровне:

$$П(3) = \frac{(8 + 10 + 11.5) \times 100}{75} = 39,3\%$$

В таблице 5 приведены результаты по прочитанному вслух рассказу «Кто хозяин?». При понимании прочитанного вслух художественного текста на нулевом уровне наблюдалась похожая с прочитанным про себя художественным текстом картина. Выполнение заданий на выявление нулевого уровня понимания текста оказалось самым успешным (см. таблицу 5). Ученики без проблем справлялись с объяснением понятий, с ответами по содержанию текста, которое было «на поверхности».

Стоит заметить, что остальные три уровня понимания находятся примерно в одном процентном соотношении. Школьники достаточно хорошо справились с ответами на вопросы третьего уровня. Вероятно, это можно объяснить тем, что этот текст оказался более понятным и близким для учеников, поскольку затрагивал знакомую и актуальную для учеников тему — отношения с домашним любимцем. Ученики понимают, как необходимо относиться к своему четвероногому другу, а также, что значит нести за него ответственность.

Таблица 5. Результаты ответов на вопросы по тексту «Кто хозяин?». Чтение вслух.

Уровень понимания	Номера вопроса	Количество правильных ответов из 25	% понимания	Общий % понимания на данном уровне
0 уровень	1	21	84%	89,3%
	2	21	84%	
	5	25	100%	
1 уровень	3	16	64%	68%
	9	18	72%	
2 уровень	6	15	60%	63,3%
	7	14,5	58%	
	8	18	72%	
	10	16	64%	
3 уровень	4	18	72%	68%
	11	16	64%	

Общий процент понимания на нулевом уровне:

$$П(0) = \frac{(21 + 21 + 25) \times 100}{75} = 89,3\%$$

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(1) = \frac{(16 + 18) \times 100}{50} = 68\%$$

Общий процент понимания на втором уровне:

$$П(2) = \frac{(15 + 14,5 + 18) \times 100}{75} = 63,3\%$$

Общий процент понимания на третьем уровне:

$$П(3) = \frac{(18 + 16) \times 100}{50} = 68\%$$

В таблице 6 отображены результаты по прочитанному вслух тексту «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?». При чтении познавательного текста вслух полученные результаты понимания на первом и на третьем уровне находятся примерно в одинаковом соотношении (см. таблицу 6). Высокий процент понимания текста на третьем уровне, по нашему мнению, связан с тем, что предложенные в тесте вопросы имели практический характер, приближенный к реальной жизни учеников. В одном необходимо было подготовиться к контрольной работе, в другом — дать совет брату. В основном, ребята хорошо справились с этой задачей, но были и такие ученики, которые предпочли положиться на гороскоп, а не подготовиться к контрольной работе самим (вопрос под номером 8).

Что касается самого текста и его содержания, то во время эксперимента было замечено, что с точки зрения содержащейся в рассказе лексики это был наиболее сложный из двух предложенных нехудожественных текстов. Ученикам было сложно прочитать такие слова, как *древнегреческий*, *мнимое* (им не удавалось прочесть их с первого раза). Возможно, в слове *мнимое* было еще и сложное для артикуляции сочетание согласных *мн*. В слове *астролог* часто неверно ставилось ударение.

Таблица 6. Результаты ответов на вопросы по тексту «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?» Чтение вслух.

Уровень понимания	Номера вопроса	Количество правильных ответов из 25	% понимания	Общий % понимания на данном уровне
0 уровень	1	22	88%	76%
	2	19	76%	
	4	16	64%	

<i>1 уровень</i>	3	19	76%	64%
	6	13	52%	
<i>2 уровень</i>	5	7	28%	52%
	7	19	76%	
<i>3 уровень</i>	8	21	84%	74%
	9	16	64%	

Общий процент понимания на нулевом уровне:

$$П(0) = \frac{(22 + 19 + 16) \times 100}{75} = 76\%$$

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(1) = \frac{(19 + 13) \times 100}{50} = 64\%$$

Общий процент понимания на втором уровне:

$$П(2) = \frac{(7 + 19) \times 100}{50} = 52\%$$

Общий процент понимания на третьем уровне:

$$П(3) = \frac{(21 + 16) \times 100}{50} = 74\%$$

Сравнивая результаты всех проведенных тестов, мы можем отметить, что в среднем наиболее высокий процент понимания остается на нулевом уровне во всех четырех случаях (см. таблицу 7). Чем актуальнее были текст и предложенные к нему вопросы, тем более высоким оказалось понимание текста детьми на третьем уровне. Об этом свидетельствуют результаты тестов по текстам «Кто хозяин?» и «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?».

Как мы можем заметить из сопоставления обобщенных данных по пониманию отдельных уровней смысла текста и текста в целом, понимание текстов при чтении вслух в среднем выше, чем при чтении про себя. Несмотря на то, что некоторые авторы (см.: Майорова) утверждают, что при молчаливом чтении понимание лучше, наш эксперимент показал обратное. Конечно, многое в результатах эксперимента определяет жанровая специфика

выбранного текста. Очевидно, что среди отобранных нами для эксперимента текстов рассказ «Сыновья» оказался более сложным для понимания, чем «Кто хозяин?», в силу притчевого характера его фабулы.

Наиболее низкие результаты понимания текста на третьем уровне получились при чтении про себя. Это заметно не только на примере художественных текстов, но и на примере познавательных рассказов, которые были подобраны более-менее эквивалентными по степени сложности. Даже несколько более сложный по лексическому составу текст об астрологе и астрономе был понят лучше при чтении вслух.

Характеризуя в целом результаты эксперимента, стоит отметить, что ни по одному из прочитанных текстов не был показан максимальный результат ни на одном из уровней понимания текста. Это могло быть вызвано как невнимательность детей при выполнении заданий (вопросы показались легкими), так и недостаточной осведомленностью в тематике нехудожественных текстов.

Таблица 7. Сводная таблица общих данных по пониманию всех текстов.

Уровень понимания	Чтение вслух		Чтение про себя	
	«Кто хозяин?»	«Почему астроном — ученый, а астролог — нет?»	«Сыновья»	«Кто такой дирижер и зачем он нужен?»
0 уровень	89,3%	76%	97,3%	56%
1 уровень	68%	64%	50%	70%
2 уровень	63,3%	52%	69,2%	36%
3 уровень	68%	74%	34%	39,3%
общие данные (безотносительно к уровню)	71,63%	72,75%	67,15%	48,6%

Для проверки выдвинутой в работе гипотезы мы провели корреляционный анализ данных, используя статистическую программу обработки количественных данных. Статистический анализ должен был выявить наличие или отсутствие корреляций, с одной стороны, между пониманием прочитанного и видом чтения, с другой стороны, — между пониманием смысла текста и жанром произведения.

Прежде всего, мы выяснили, является ли распределение полученных количественных показателей нормальным для того, чтобы использовать параметрические критерии анализа (Пирсона, Стьюдента). Проверка показала нам, что распределение полученных в эксперименте данных от нормы не отличается (см. таблицу 8).

Таблица 8. Результаты проверки нормального распределения показателей.

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

		Текст 1	Текст 2	Текст 3	Текст 4
N		25	25	25	25
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	,71628	,67736	,67152	,48600
	Стд. отклонение	,217331	,169654	,154697	,154461
	Модуль	,152	,124	,156	,181
Разности экстремумов	Положительные	,096	,092	,156	,179
	Отрицательные	-,152	-,124	-,084	-,181
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,758	,619	,782	,903
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,613	,838	,574	,388

a. Сравнение с нормальным распределением.

b. Оценивается по данным.

Поскольку распределение показателей было нормальным, мы использовали критерий Стьюдента для выявления корреляции между жанром текста и его пониманием в результате чтения (см. таблицу 9).

В данном анализе было представлено четыре пары текстов. В первой паре были представлены для сравнения текст «Кто хозяин?» (текст 1) и текст «Сыновья» (текст 3). Первый текст был прочитан вслух, а второй в данной паре — про себя. Как показал анализ, существенного различия в понимании этих двух текстов нет. «Кто хозяин?» был понят на 71%, а «Сыновья» — на 67%, при таких показателях считается, что различий нет. Во второй паре представлены для сравнения текст «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?» (текст 2) и текст «Кто такой дирижер и зачем он нужен?» (текст 4). Здесь мы видим, что понимание текста 2 было достигнуто на 68%, а понимание текста 4 на 49%. Это говорит нам о значимом различии показателей. Таким образом, мы можем

сделать вывод, что познавательный текст, прочитанный вслух, был воспринят учениками лучше, чем того же жанра текст, прочитанный про себя, почти на 20%. В третьей паре текстов сравнивались тексты, прочитанные вслух. Как мы видим, различия в понимании текстов нет, текст 1 понят на 72%, а текст 2 — на 68%. Отсюда мы делаем вывод, что ученики данного класса понимают текст, прочитанный вслух, одинаково вне зависимости от его жанровой принадлежности. И в последней паре для сравнения представлены тексты, прочитанные про себя. Здесь мы отмечаем значимое различие между процентным пониманием текстов, текст 3 был понят на 68%, а текст 4 — на 48%. Таким образом, мы отмечаем, что понимание познавательного текста, прочитанного про себя, было значительно хуже, чем понимание художественного текста при молчаливом чтении.

Подводя итоги, можно отметить, что ученики данного класса поняли тексты, прочитанные вслух, одинаково хорошо вне зависимости от жанра. При использовании чтения про себя художественный текст был воспринят и понят учениками лучше. Однако, познавательный текст, прочитанный вслух, был понят лучше, чем текст этого же жанра, прочитанный про себя.

Таблица 9. Корреляция жанра текста, вида чтения и понимания по Стьюденту.

Статистики парных выборок

		Среднее	N	Стд. отклонение	Стд. Ошибка среднего
Пара 1	Текст 1	,71628	25	,217331	,043466
	Текст 3	,67152	25	,154697	,030939
Пара 2	Текст 2	,67736	25	,169654	,033931
	Текст 4	,48600	25	,154461	,030892
Пара 3	Текст 1	,71628	25	,217331	,043466
	Текст 2	,67736	25	,169654	,033931
Пара 4	Текст 3	,67152	25	,154697	,030939
	Текст 4	,48600	25	,154461	,030892

Нами была также выявлена общая корреляция вида чтения и уровня понимания текста, представленная в таблице 10. Поскольку коэффициент корреляции больше тысячной

$p \text{ (sig)} > 0,001$, это говорит нам о наличии корреляции сравниваемых нами показателей. Из данных таблицы мы видим, что понимание текстов, прочитанных вслух, находится на уровне 70% ($1,3936/2 \times 100\%$), а при чтении про себя — на уровне 58% ($1,1575/2 \times 100\%$). Это снова подтверждает наши предположения о том, что ученики в данном классе при чтении вслух понимают текст лучше, чем при чтении про себя.

Таблица 10. Корреляция между видом чтения и пониманием текста.

Статистики парных выборок

		Среднее	N	Стд. отклонение	Стд. Ошибка среднего
Пара 1	Вслух	1,3936 / 2	25	,32904	,06581
	Про себя	1,1575 / 2	25	,27452	,05490

Корреляции парных выборок

	N	Корреляция	Знч.
Пара 1 Вслух – про себя	25	,531	,006

3.3. Выводы.

Результаты статистического анализа показали, что при чтении вслух у учеников, участвовавших в эксперименте, понимание текста лучше, чем при чтении про себя. Это подтвердилось расчетами общего для всех учеников процента понимания текста на отдельных уровнях и в целом, а также в результате статистического анализа данных, показавшего наличие корреляции между видом чтения и уровнем понимания. Таким образом, рабочая гипотеза работы не нашла подтверждения. Этот факт можно объяснить преимущественным вниманием в школьной практике к формированию навыка чтения текстов вслух. Поскольку ученики привыкли к такой форме деятельности, они с готовностью в нее включаются и осуществляют смысловую обработку текста гораздо эффективнее. Это ставит перед учителем задачу обратить особое внимание на формирование навыка молчаливого чтения, поскольку на следующей ступени обучения этот навык ученика будет в большей мере востребован.

Полученные в ходе нашего эксперимента результаты нельзя переносить на характеристику всей популяции (выпускников начальной школы), поскольку выборка не была репрезентативной. Однако достигнутые результаты убеждают нас в наличии исследовательской проблемы и необходимости продолжить изучение данной темы (полученные нами результаты противоречат описанным ранее в исследованиях других авторов).

Проведение эксперимента позволило нам оценить и степень пригодности методики, выбранной для исследования этой проблемы. В целом методика себя оправдала, позволила дифференцированно подойти к изучению проблемы и получить ожидаемый результат. Однако при планировании дальнейшего исследования уже на репрезентативной выборке следует учесть и вскрывшиеся в ходе пилотного эксперимента недостатки методической базы. Во-первых, все отобранные для эксперимента тексты должны быть равнозначны по степени сложности. Во-вторых, желательно составить одинаковое количество вопросов для проверки понимания текста на каждом уровне, и, по возможности, они должны учитывать актуальный для ученика материал (это касается, прежде всего, заданий на проверку третьего уровня понимания текста).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение литературы по методикам обучения чтению вслух и про себя свидетельствует о том, что вопросам обучения чтению про себя уделяется гораздо меньше внимания, чем методам обучения чтению вслух. Это при том, что в дальнейшей школьной и жизненной практике навык молчаливого чтения будет ученикам более необходим. Исследователи отмечают, что чтение вслух — это чтение для другого, молчаливое чтение — чтение для себя и основная его задача — понимание текста.

Рассмотрев в первой главе разные подходы к анализу процесса понимания связного текста (когнитивный, семиотический и психолингвистический), мы пришли к выводу, что работающие в этой области исследователи высказывают сходные идеи, однако наиболее значимой и основополагающей для всех последующих авторов была стратегическая концепция понимания текста Т. А. ван Дейка и В. Кинча.

Во второй главе представлен обзор трех методик изучения навыков чтения вслух и молчаливого чтения у младших школьников: нейропсихологической, логопедической и педагогической. Мы показали в работе, что каждый исследовательский подход имеет свои цели в исследовании навыка чтения, однако в сегодняшнее время наиболее востребованной среди учителей остается педагогическая методика диагностики навыка чтения.

В третьей главе была представлена экспериментальная методика проверки навыка понимания текста при чтении вслух и про себя. Для того, чтобы достигнуть цель эксперимента (выявление корреляции способа чтения и уровня его понимания), мы провели статистический анализ полученных данных, который подтвердил наличие данной корреляции. Количественный анализ данных показал, что при чтении вслух участники нашей выборки понимают текст лучше, чем при чтении про себя. Таким образом, рабочая гипотеза, выдвинутая в начале исследования, не нашла своего подтверждения. Наш анализ показал, что при чтении вслух ученики понимают художественный и познавательный тексты примерно на одном уровне, а при молчаливом чтении художественный текст воспринимается лучше.

В работе представлены образцы тестовых заданий, использованных в ходе эксперимента, в отдельный том подшиты выполненные учениками работы.

RESÜMEE

Minu magistritöö teema on „I kooliastme õpilaste tekstidest arusaaminevaljustija omaettelugemisel.“

Valitud teema aktuaalsus on põhjendatud omaette lugemiseõppimisprobleemi vähese teadlikkuse ja levikuga, tekstide omaette ja valjusti lugemise arusaamise lünkadegauurimistraditsioonide küsimustes, aga ka pedagoogiliseks praktikakssaadud tulemuste tähtsusega. Antud töö hüpoteesiks oli see, et omaette lugemisel saavad õpilased tekstist rohkem infot kui valjusti lugemisel.

Töö eesmärgiks oli uurida, kui terviklikult ja selgelt saavad 3. klassi õpilased aru tekstist valjusti ja omaettelugemisel. Kas on tekstist arusaamisel ja lugemiseviiside vahelkorrelatsiooni.

Töö koosneb kolmest peatükist. Esimene peatükk on pühendatud lugemisele kui kõnetegevuse tüübile. Siin on vaadatud erinevaid sidusa teksti arusaamise analüüsimise viisid: kognitiivne, semiootiline ja psühholingvistiline. Teaduslikke publikatsioonide ülevaatest on näha, et erinevad uurimise traditsioonid ei ole teineteisest lahus. Teadlased töötavad läbi oma eelkäijate tööd ja tulemusi. Samas peatükis on antud lühike iseloomustus valjusti ja omaettelugemisoskuse kujunemise mehhanismist.

Teises peatükis on antud ülevaade omaette ja valjusti lugemise õpetamise metoodikatest algklassiõpilastel. On kirjeldatud neuropsühholoogilised, logopeedilised, pedagoogilised uurimistraditsioonid. Iga lugemisoskuse kujunemise lähenemisviis algkoolilastel omab kindlasti uurimise eesmärgi ning tulemuste uurimisel saadud hindamiskriteeriumeid. Pedagoogikas välja töötatud lugemisoskuse kontrollimise ja diagnostika meetod on laialt levinud. Õpetajad ja haridusmaastiku inimesed kasutavad seda oma enda töös. Antudpõhimõtte järgi on koostatud Eestis tasemetöödning on kasutusel praktikas juba mitukümmendaastat.

Magistritöö kolmandas peatükis on toodud välja eksperimentaalne uurimus, mille eesmärgiks oli kontrollida kahe lugemisviisi, omaette ja valjusti lugemise ning tekstist arusaamise taseme vahelise korrelatsiooni olemasolu. Antud peatükis on kirjeldatud tekstülesannetesisu ja jaotust, valimit ja eksperimendi käiku, aga ka tulemuste läbitöötamise järjestust. Eksperimendi käigus saadud tulemused oli töötatud läbi statistiliselt. Korrelatsiooni analüüs näitas, et eksperimendis osalenud õpilane sai valjusti lugemisel tekstist paremini aru kui omaette lugemisel.

Kuid eksperimendikäigus saadud tulemusi ei saa kogu algkooli lõpetajatega võrrelda, kuna eksperimentaalvalim ei olnudmittepreventiivne. Eksperimendi käigus sai märgistada metoodilise aparaadi uurimise teid tulevikus.

Uurimistöö juurde on lisatud uurimises kasutatud tekstide tekstülesannete näidised. Eraldi köitena on lisatud uurimise käigus õpilaste poolt täidetud testmaterjalid.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алтухова, Егорова* — **Алтухова Т.А., Егорова Н.А.** Занимательные игры и упражнения для речевого и интеллектуального развития детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи. М., 2005.
2. *Ахутина* — **Ахутина Т.В.** Введение // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М., 2008. . С. 4–11.
3. *Богин* — **Богин Г.И.** Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. Тверь, 2001.
4. *Ван Дейк, Кинч* — **ван Дейк Т. А., Кинч В.** Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. 1988. Вып. 23. // Poetica. [Электронный документ]. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm> Проверено: 01.05.16.
5. *Егоров* — **Егоров Т.Г.** Психология овладения навыком чтения. М., 1953.
6. *Зорькина* — **Зорькина О.С.** О психолингвистическом подходе к изучению текста // Язык и культура. 2003. С. 205–210. [Электронный документ]. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/zorkina-03.htm> Проверено: 01.05.16.
7. *Инструкция* — Республиканская уровневая работа по русскому языку. 3 класс. 13 мая 2015 года. Инструкция по проведению и оцениванию // Innove. [Электронный документ]. URL: <http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemetööd/2015/3%20kl/3.%20kl%20vene%20keele%20tasemetöö%20läbiviimis-%20ja%20hindamisjuhend%202015.pdf> Проверено: 01.05.16
8. *Иншакова, Ахутина, Головина* — **Иншакова О.Б., Ахутина Т.В., Головина О.Е.** Методика обследования чтения вслух и «про себя» у младших школьников. // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма чтения младших школьников. М., 2008. С. 91-110.
9. *Иншакова, Петровская и др.* — **Иншакова О.Б., Петровская Н.Н. и др.** Обработка данных обследования чтения учащихся младших классов. // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М., 2008. С. 110-125.
10. *Кавинкина* — **Кавинкина И.** Психолингвистика. Гродно, 2009.

11. *Клюева* — **Клюева А.С.** Формирование у младших школьников умения читать про себя. // Методические разработки уроков и внеклассных мероприятий. [Электронный документ]. URL: <http://sch91nov.narod.ru/po.htm> Проверено: 01.05.16
12. *Ковшиков, Пухов* — **Ковшиков В.А., Пухов В.П.** Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М., 2007.
13. *Корепанова* — **Корепанова И.А.** Культурно-историческая психология 3 . // Путь изучения речи — путь изучения личности ребенка. 2006. С. 130–132
14. *Корнев* — **Корнев А.Н.** Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб., 1997.
15. *Круглова* — **Круглова Т.А.** Итоговые контрольные и проверочные работы по чтению. // Первое сентября. [Электронный документ]. URL: http://nsc.1september.ru/view_article.php?ID=201000703 Проверено: 01.05.16.
16. *Лалаева* — **Лалаева Р.И.** Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 1983.
17. *Леонтьев* — **Леонтьев А.** Основы психолингвистики. М., 1999.
18. *Липкина, Оморокова* — **Липкина А.И., Оморокова М.И.** Работа над устной речью учащихся на уроках чтения в начальных классах. М., 1967.
19. *Логвина, Рождественская* — **Логвина И., Рождественская Л.** Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя. Нарва, 2012.
20. *Майорова* — **Майорова Ю. А.** Формирование смысловой стороны чтения «про себя» у младших школьников общеобразовательной школы // Педагогика: традиции и инновации. 2012. С. 138–141. [Электронный документ]. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/63/2618/> Проверено: 01.05.16.
21. *Матюхина и др.* — **Матюхина М, Михальчик Т., Прокина Н.** Возрастная и педагогическая психология. М., 1984.
22. *Молочева* — **Молочева Т.** Алгоритм чтения // Первое сентября. [Электронный документ]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/513935/> Проверено: 01.05.16.
23. *Молчаливое чтение* — Почему важно развивать технику чтения про себя? // Методические материалы. [Электронный документ]. URL: http://metodists.ru/nachalnoe/nachschool_literature/pochemu_vazhno_razvivat_tehniku_chteniya_pro.html Проверено: 01.05.16.
24. *Оморокова, Рапопорт* — **Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З.** Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Книга для учителя. М., 1990.
25. *Осеева* — **Осеева В.** Синие листья. М., 2014.

26. *Программа* — **Государственная программа обучения для основной школы.**
Приложение 1. Русский язык. Ссылка 24. 3 класс // Õrpekava. [Электронный документ].
URL: http://www.oppekava.ee/index.php/%D0%A1%D0%A1%D0%AB%D0%9B%D0%9A%D0%90_24_3_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81 Проверено: 01.05.16.
27. *Работа 2006* — **Республиканская уровневая работа.** Русский язык. 3 класс. Вариант А. 26 апреля 2006 года // Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. [Электронный документ]. URL: http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/est3kl_tasemetoo2006A_vene.pdf Проверено: 01.05.16.
28. *Работа 2012* — **Республиканская уровневая работа.** Русский язык. 3 класс. Вариант А. 16 мая 2012 года // Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. [Электронный документ]. URL: http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/TT_vene_keel_3kl_2012.pdf Проверено: 1.05.16.
29. *Работа 2015* — **Республиканская уровневая работа 2015 г.** Русский язык // Innove. [Электронный документ]. URL: <http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemetööd/2015/3%20klassi%20vene%20keel%20tasemetoo%20eristuskiri.pdf> Проверено: 01.05.16.
30. *Рогачева* — **Рогачева М.В.** Формирование навыка чтения в начальной школе // Innove. [Электронный документ]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/602563/> Проверено: 01.05.16.
31. *Рожина* — **Рожина Л.Н.** Отношение младших школьников к героям литературных произведений // *Рожина Л. Н.* Психология восприятия литературного героя школьниками (II-VII кл.). М., 1977. С. 6–88.
32. *Русецкая* — **Русецкая М.Н.** Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. СПб., 2007.
33. *Уланович* — **Уланович О.** Психолингвистика. Минск, 2010.
34. *Хомская* — **Хомская Е. Д.** Нейропсихологическая школа А. Р. Лурия // Вопросы психологии. [Электронный документ]. URL: http://www.voppsy.ru/issues/1997/975/975079.htm#_52._Лурия_А.Р. Проверено: 01.05.16.
35. *Шелестюк* — **Шелестюк Е.В.** Этапы и закономерности смыслового восприятия текста // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. 2 (023). С. 85–90.
36. *Щербак* — **Щербак В.** Энциклопедия. Где? Кто? Почему? Ростов-на-Дону, 2015.

37. *Karlep* — **Karlep, K.** Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu Ülikool, 1998.

Приложение 1. Образец тестовых заданий по прочитанному про себя тексту «Кто такой дирижер и зачем он нужен?».

Кто такой дирижер и зачем он нужен?




Когда играет оркестр, можно заметить человека, который не играет на инструменте, а просто стоит и размахивает палочкой. Кроме того, он и к зрителям стоит спиной! На самом деле это главный человек в оркестре — дирижер. Именно он на репетициях разучивает с музыкантами произведение. Оркестр порой очень велик, но все должны подчиняться единому ритму и музыкальной интонации. Удивительно, но благодаря видению дирижера одна и та же ария может быть сыграна совершенно иначе.

Еще в начале девятнадцатого века дирижеры стояли спиной к оркестру и просто отбивали ритм специальной тростью — батутой.

1. Весь оркестр стоит к зрителям (2 уровень)
 - ☐ спиной.
 - ☐ **лицом⁵.**
2. Главный человек в оркестре — это ... (1 уровень)
 - ☐ музыкант.
 - ☐ зритель.
 - ☐ **дирижер.**
3. Что значит «оркестр очень велик»? (0 уровень)
 - ☐ В оркестре играют только взрослые.
 - ☐ **На сцене одновременно играет большое количество человек.**
 - ☐ Музыкальные инструменты очень большие.
4. Дирижер помогает оркестру ... (1 уровень)
 - ☐ **подчиняться общему ритму и музыкальной интонации.**
 - ☐ не запутаться в нотах.
 - ☐ учиться играть на музыкальных инструментах.
5. Музыкальная интонация находит отражение в ... (3 уровень)
 - ☐ поведении дирижера.
 - ☐ мимике зрителей.
 - ☐ **игре музыкантов.**
6. Одно и то же музыкальное произведение может быть исполнено по-разному, потому что... (3 уровень)

⁵ Полу жирным шрифтом выделены правильные ответы.

- ☐ на концерт приходят разные слушатели.
 - ☐ **разные дирижеры по-разному понимают одно музыкальное произведение.**
 - ☐ у музыкантов бывает разное настроение.
7. В наши дни дирижер руководит оркестром при помощи (0 уровень)
- ☐ батуты.
 - ☐ **палочки.**
 - ☐ смычка.
8. В 18 веке дирижер стоял к зрителям (2 уровень)
- ☐ **лицом.**
 - ☐ спиной.
 - ☐ боком.
9. Дирижера современного оркестра можно сравнить с ... (3 уровень)
- ☐ **руководителем хора.**
 - ☐ **режиссером художественного фильма.**
 - ☐ барабанщиком пионерского отряда.
10. На какой картинке изображена батута? (0 уровень)

		
Рисунок 1.	Рисунок 2.	Рисунок 3.

Приложение 2. Образец тестовых заданий по прочитанному вслух тексту «Почему астроном — ученый, а астролог — нет?»

Почему астроном — ученый, а астролог — нет?

Корень у слова «астрономия» и «астрология» общий: «астро» на древнегреческом языке — звезда. Однако «номос» переводится как закон, а «логос» означает «причина, мысль». Астрономы изучают небесные тела во Вселенной — их положение, движение, свойства.

Астрология вовсе не считается наукой. Астрологи безо всяких объективных данных утверждают, что от движения звезд зависит жизнь человека. Если астрономы делают фактические открытия, то астрологи лишь выдвигают прогнозы, которые к реальной жизни не имеют никакого отношения. Однако то, что немногие из предположений астрологов сбываются, заставляет некоторых людей верить в это мнимое знание.

1. Корень «астро» на древнегреческом языке означает ... (0 уровень)
 - ☐ мысль.
 - ☐ закон.
 - ☐ звезда.
2. Выбери понятия, которые относятся ко Вселенной. (0 уровень)
 - ☐ планеты
 - ☐ звезды
 - ☐ горы
 - ☐ космос
 - ☐ земная поверхность
 - ☐ океаны
3. изучают небесные тела во Вселенной. (1 уровень)
4. Астрологи утверждают, что (0 уровень).
 - ☐ астрономия не считается наукой.
 - ☐ жизнь людей зависит от движения звезд.
 - ☐ ничто не может повлиять на жизнь человека.
5. Почему астрология не считается наукой? (2 уровень)
 - ☐ Астрология опирается на субъективные мнения.
 - ☐ Астрология опирается на объективные данные.
 - ☐ Астрологию не изучают в школе.
6. Соедини правильно пары. (1 уровень)

Астрономы

делают фактические открытия.

Астрологи.....

выдвигают прогнозы.

7. Люди верят в астрологию потому, что (2 уровень).

- ☐ это увлекательная наука.
- ☐ **прогнозы сбываются.**
- ☐ звезды повлияли на их жизнь.

8. Как бы ты предпочел подготовиться к контрольной работе в школе? (3 уровень)

- ☐ **Выучить весь заданный материал.**
- ☐ Понадеяться на помощь друга.
- ☐ Прочесть гороскоп и довериться ему.

9. Представь, что у твоего брата проблемы в общении с девушками, он их стесняется.

К кому ты посоветуешь ему обратиться? (3 уровень)

- ☐ К астроному.
- ☐ К астрологу.
- ☐ **К психологу.**

Приложение 3. Образец тестовых заданий по прочитанному вслух рассказу «Кто Хозяин?».

Кто хозяин?

Большую черную собаку звали Жук. Два мальчика, Коля и Ваня, подобрали Жука на улице. У него была перебита нога. Коля и Ваня вместе ухаживали за ним, и, когда Жук выздоровел, каждому из мальчиков захотелось стать его единственным хозяином. Но кто хозяин Жука, они не могли решить, поэтому спор их всегда кончался ссорой.

Однажды они шли лесом. Жук бежал впереди. Мальчики горячо спорили.

— Собака моя, — говорил Коля, — я первый увидел Жука и подобрал его!

— Нет, моя, — сердился Ваня, — я перевязывал ей лапу и таскал для нее вкусные кусочки!

Никто не хотел уступить. Мальчики сильно поссорились.

— Моя! Моя! — кричали оба.

Вдруг из двора лесника выскочили две огромные овчарки. Они бросились на Жука и повалили его на землю. Ваня поспешно вскарабкался на дерево и крикнул товарищу:

— Спасайся!

Но Коля схватил палку и бросился на помощь Жуку. На шум прибежал лесник и отогнал своих овчарок.

— Чья собака? — сердито закричал он.

— Моя, — сказал Коля.

Ваня молчал.

1. Кого подобрали мальчики? (0 уровень)

- ☐ собаку.
- ☐ насекомое.
- ☐ птицу.

2. Мальчики ухаживали за Жуком, потому что (0 уровень)

- ☐ он жил на улице.
- ☐ он был голоден.
- ☐ у него болела лапа.

3. Выбери утверждение, которое является неверным. (1 уровень)

- ☐ Мальчики постоянно спорили.

- ☐ **Жук не любил ребят.**
 - ☐ Каждый хотел быть хозяином Жука.
4. Что значит быть единственным хозяином собаки? (3 уровень)
- ☐ Ни с кем не делиться собакой.
 - ☐ **Взять на себя ответственность за своего питомца.**
 - ☐ Проводить все время с собакой.
5. Как вы понимаете выражение «горячо спорили»? (0 уровень)
- ☐ Во время спора ребятам было жарко.
 - ☐ **Разговаривали на повышенных тонах.**
 - ☐ Спор был забавным.
6. Почему Ваня залез на дерево при появлении овчарок? (2 уровень)
- ☐ Чтобы помогать оттуда Коле.
 - ☐ **Он струсил.**
 - ☐ Жук загнал его туда.
7. Какие черты характера помогли Коле спасти Жука? (2 уровень)
-
8. Почему Ваня не ответил на вопрос лесника? (2 уровень)
- ☐ **Ему стало стыдно.**
 - ☐ Он больше не хотел быть хозяином Жука.
 - ☐ Он не успел ответить.
9. Предложи свой вариант заголовка к рассказу. (1 уровень)
-
10. Какая пословица лучше отражает идею этого рассказа? (2 уровень)
- ☐ Любят того, кто не обидит никого.
 - ☐ **Не бросай друга в несчастье.**
 - ☐ Друга люби — себя не губи.
11. Кого можно назвать друзьями? (3 уровень)
- ☐ Ваню и Колю.
 - ☐ Ваню, Колю и Жука.
 - ☐ **Колю и Жука.**

Приложение 4. Тестовые задания по прочитанному про себя рассказу «Сыновья».

Сыновья

Две женщины брали воду из колодца. Подошла к ним третья. И старенький старичок на камушек отдохнуть присел.

Вот говорит одна женщина другой:

— Мой сынок ловок да силен, никто с ним не сладит.

— А мой поёт, как соловей. Ни у кого голоса такого нет, — говорит другая. А третья молчит.

— Что же ты про своего сына не скажешь? — спрашивают её соседки.

— Что ж сказать? — говорит женщина. — Ничего в нём особенного нету.

Вот набрали женщины полные вёдра и пошли. А старичок — за ними. Идут женщины, останавливаются. Болят руки, плещется вода, ломит спину.

Вдруг навстречу три мальчика выбегают.

Один через голову кувыркается, колесом ходит — любят им женщины.

Другой песню поёт, соловьём заливается — заслушались его женщины.

А третий к матери подбежал, взял у неё вёдра тяжёлые и потащил их.

Спрашивают женщины старичка:

— Ну что? Каковы наши сыновья?

— А где же они? — отвечает старик. — Я только одного сына вижу!

1. Чем занимались женщины? (0 уровень)

- ☐ **Брали воду из колодца.**
- ☐ Гуляли.
- ☐ Отдыхали на камушке.

2. Зачем женщины рассказывали друг другу про своих сыновей? (2 уровень)

- ☐ Сравнивали детей.
- ☐ **Хвастались друг перед другом.**
- ☐ Их об этом попросил старичок.

3. Почему третья женщина промолчала? (2 уровень)

- ☐ Она не хотела разговаривать.
- ☐ **Она была скромной.**
- ☐ У нее не было сына.

4. Что значит «ломит спину»? (0 уровень)

- ☐ **Спина болит.**

- ☐ Кто-то бьет по спине.
 - ☐ Солнце греет спину.
5. Почему у женщин болели руки, и плескалась из ведер вода? (2 уровень)
- ☐ Женщины плохо несли ведра.
 - ☐ Ведра были неудобными.
 - ☐ **Ведра с водой были очень тяжелыми.**
6. Что сделал третий мальчик при виде мамы? (0 уровень)
- ☐ **Забрал у нее ведра.**
 - ☐ Прошел мимо.
 - ☐ Заговорил со старичком.
7. Если бы старичок встретил вас рядом с мамой, заметил бы он вас? Почему? (3 уровень)
-
8. Предложи свой вариант заголовка к рассказу. (1 уровень)
-
9. Какие личные качества характеризуют сына третьей женщины? (2 уровень)
- ☐ Задиристый
 - ☐ **Любящий**
 - ☐ **Трудолюбивый**
 - ☐ Ленивый
 - ☐ Талантливый
 - ☐ **Внимательный**
10. Какой совет вы бы дали сыновьям первой и второй женщины? (3 уровень)
-
11. Какая пословица лучше отражает идею этого рассказа? (2 уровень)
- ☐ Каков отец, таковы и дети.
 - ☐ Бывает, что родители заботливы, а детки не работливы.
 - ☐ **О любви к маме говорят дела, а не слова.**
12. Выбери правильные утверждения. (1 уровень)
- ☐ Все сыновья могли выступать в цирке.
 - ☐ Все женщины хвалили своих сыновей.
 - ☐ **Только один сын помог своей маме.**
 - ☐ Старик не заметил ни одного сына.
 - ☐ **Все мамы любили своих сыновей.**